

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

На правах рукопису

ФУРМАН ОКСАНА ЄВСТАХІЇВНА

УДК 159.923.2 : 37.015.3

**ПСИХОЛОГІЧНІ ПАРАМЕТРИ
ІННОВАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
доктора психологічних наук

Науковий консультант:
доктор психологічних наук, професор,
дійсний член НАПН України
Чебикін Олексій Якович

Тернопіль – 2015

ЗМІСТ

	Стор.
ПЕРЕЛІК УМОВИХ СКОРОЧЕНЬ	5
ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ІННОВАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ В ПСИХОЛОГІЇ.....	18
1.1. Обґрунтування методологічних підходів у соціогуманітарній науці	18
1.2. Методологічна план-карта дослідження інноваційно-психологічного клімату та його параметрів	26
1.3. Різновиди клімату в сучасному психологічному дискурсі	41
1.4. Теоретичне осмислення освітньої діяльності як методологічна основа дослідження інноваційно-психологічного клімату.....	51
Висновки до першого розділу	63
РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ ЯК ПАРАМЕТР КЛІМАТУ У СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ-ЧАСІ	66
2.1. Поняття про вплив у психології і в теорії модульно-розвивального навчання	66
2.2. Психолого-педагогічна характеристика пізнавально-суб'єктного впливу	91
2.3. Нормативно-особистісний взаємовплив у системі інноваційних відносин	106
2.4. Ціннісно-індивідуальнісний самовплив у процесі розвивальної взаємодії	125
Висновки до другого розділу	152
РОЗДІЛ 3. ПОЛІМОТИВАЦІЯ ЯК СПОСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧАСНИКІВ ІННОВАЦІЙНОЇ РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ	156
3.1. Теоретико-методологічні засади пізнання полімотивації у психології	

та теорії освітньої діяльності	
156	
3.2. Роль пізнавальної мотивації в навчальній активності суб'єктів освітньої поведінки	168
3.3. Практична, ментальна й мотивація самовдосконалення як сфери-умов реалізації модульно-розвивальних взаємин	180
3.4. Модульно-розвивальна система як чинник полімотиваційної організації освітньої діяльності	194
Висновки до третього розділу	203
РОЗДІЛ 4. ОСВІТНЄ СПІЛКУВАННЯ ЯК ІНФОРМАЦІЙНИЙ, ДІЛОВИЙ І СМИСЛОВЧИНКОВИЙ РІЗНОВИДИ ОБМІНУ	205
4.1. Психолого-педагогічний аналіз освітнього спілкування	205
4.2. Комунікативний аспект спілкування як форма актуалізації інформаційного обміну	217
4.3. Інтерактивний компонент освітнього спілкування як форма ділового обміну	226
4.4. Перцептивна сторона спілкування у процесі смисловчинкового обміну	239
Висновки до четвертого розділу	252
РОЗДІЛ 5. ПОЗИТИВНО-ГАРМОНІЙНА Я-КОНЦЕПЦІЯ –ЦЕНТРАЛЬНА ЛАНКА-ПАРАМЕТР ІННОВАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ШКІЛ	255
5.1. Поняття про Я-концепцію у психологічній науці та в інноваційній системі	255
5.2. Модель самотворення позитивно-гармонійної Я-концепції наступників у сфері інноваційно-психологічного клімату	269
5.3. Когнітивний, емоційно-оцінковий та вчинково-креативний компоненти позитивно-гармонійної Я-концепції	280
5.4. Спонтанно-духовна організація Я-концепції універсума	298

Висновки до п'ятого розділу	318
-----------------------------------	-----

РОЗДІЛ 6. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ ЯК БАГАТОПАРАМЕТРИЧНОГО ЯВИЩА	322
6.1. Обґрунтування методів психологічного дослідження центрального параметра інноваційно-психологічного клімату у системі експериментальних умов	322
6.2. Психологічний аналіз умов і параметрів створення інноваційно-психологічного клімату контрольних та експериментальних шкіл	343
Висновки до шостого розділу	371
ВИСНОВКИ	375
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	384
ДОДАТКИ	440

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

№ п/п	Умовні позначення	Назви показників
1	МОН України	Міністерство освіти і науки України
2	АПН України	Академія педагогічних наук України
3	Інститут ЕСО, ІЕСО	Інститут експериментальних систем освіти
4	НДІ МЕВО	навчально-дослідний інститут методології та економіки вищої освіти
5	ЗОШ	загальноосвітня школа I–III ступенів
6	СМД-методологія	системно-мислєдїяльнїсна методологія
7	СМД-підхід	системно-мислєдїяльнїсний підхід
8	ОДІ	організаційно-дїяльнїсні ігри
9	ОК	організаційний клімат
10	СПК	соціально-психологічний клімат
11	ІДССО	інформаційний, діловий, смисловчинковий і самосенсовий обміни
12	ІПЗ	інноваційно-психологічні зміни
13	ІПК	інноваційно-психологічний клімат
14	Лонгітюдний ІПЕ	лонгітюдний інноваційно-психологічний експеримент
15	ІСА	їдея спонтанної активності

ВСТУП

Актуальність дослідження. Виникнення та утвердження розвиткових процесів у сучасному суспільстві, гармонізація міжособистісних, міжгрупових, у т. ч. економічних, політичних, освітніх, відносин у соціумі неможливі без функціонування сприятливого соціально-психологічного клімату в малих і великих спільнотах. Адже він, як якісна системна характеристика міжособистісних стосунків людей, котрі розгортаються в межах будь-якої соціальної організації (виробничої, освітньої, правової тощо), впливає на продуктивність, ефективність їхньої діяльності, а конкретніше – на міру працездатності, сприяє реалізації громадянської та особистої активності, а відтак стимулює розвиток суспільства, оскільки актуалізує творчий потенціал людства та окультурює стосунки.

Загалом термін «клімат» введений давньогрецьким астрономом Гіппархом у II ст. до н.е. Сьогодні у природознавстві під кліматом розуміють статистичний режим умов погоди, що характерний для даної місцевості Землі. Водночас кліматичні фактори (температура, вітер, радіація, вологість, атмосферний тиск, хмарність тощо) тісно взаємодіють із людиною та суттєво впливають на її психічні стани і поведінку. Зазначений зв'язок між самопочуттям індивіда та кліматичними факторами підтверджує слушність ідеї кліматичного детермінізму, що у психології осмислена як принцип: «зовнішні причини діють через внутрішні умови» (Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, В.П. Москалець, С.Л. Рубінштейн, О.Я. Чебикін). Адже клімат впливає як на фізіологічний, психічний, соціальний стани особи, так і на її конкретну діяльність (звідси, скажімо, підвищена або понижена працездатність, особливості ставлення до справи і самопочуття). Відтак очевидно, що проблематика клімату є актуальною не лише в розумінні природної взаємодії у системі «людина – світ», а й у психологічному осмисленні міжособистісної та міжгрупової, де наявний соціально-психологічний (СПК), організаційний (ОК) чи інноваційно-психологічний клімати (ІПК).

Багато відомих учених (Н.П. Анікеєва, В.І. Антонюк, В.В. Бойко, І.І. Васильєва, О.І. Зотова, В.П. Казміренко, Л.М. Карамушка, О.В. Киричук, А.Г. Ковальов, Н.Л. Коломінський, В.Ю. Крилов, В.П. Кузнєцов, А.Н. Лутошкін, В.Н. Панфьоров, Б.Д. Паригін, К.К. Платонов, А.Л. Свенцицький, Р.Х. Шакуров, Є.В. Шорохова та ін.) приділяли увагу вивченню соціально-психологічного та організаційного кліматів. Здебільшого автори визначають перший як суспільно-психологічний феномен, котрий організується через міжособистісні відносини у малій групі; другий характеризують як такий, що відображає структурні й динамічні властивості організаційного доквілля, у якому виникає реалізація соціальної активності людей, котрі поділяють спільні цілі діяльності й об'єднані у велику групу, хоча враховує міжособистісні взаємини, які наявні в малій групі. Водночас ІПК також виявляється і через безпосередні (мала група) й опосередковані (міжгрупові), але власне освітньо-вчинкові, взаємостосунки учасників розвивальної взаємодії, котрі зреалізують готовність до інноваційних змін: проведення реформувань (наприклад, зміна розкладу занять у школі, психологічні тренінги для вчителів та учнів), модернізаційні дії (скажімо, оновлення змісту навчання – введення нових предметів у навчальний план, програмні психодіагностичні обстеження тощо).

При цьому оновлення життєдіяльності педагогічних та учнівських колективів розвиває спроможність юного покоління активно впливати на навколишній світ і максимально реалізувати природний потенціал щодо його культурного зростання і соціального становлення. Тоді здійснення навчально-виховного процесу дає змогу кожному учаснику освітньої взаємодії оволодівати не лише знаннями, вміннями, навичками, а й формує у нього соціальні норми співжиття (взаємодопомогу, громадянську свідомість, відповідальність, міжетнічну повагу та ін.), сприяє привласненню загальнолюдських цінностей (ідеали, вірування, світоглядні переконання тощо), котрі, втілюючись у діяльність, учинки і спосіб життя громадян, допомагають розбудовувати гуманне, правове та демократичне суспільство (Г.О. Балл, Л.К. Велитченко, Е.О. Помиткін, В.В. Рибалка, В.М. Чернобровкін та ін.). Таку організацію

освітнього процесу забезпечує ППК, у якому відбувається різновекторна реалізація соціальної активності учасників навчальної співпраці та уможлиблюється не тільки їхня міжособистісна суб'єктивність, а й динамічні властивості педагогічно коректного довкілля, яке стимулює перебіг психоемоційних процесів, котрі інтегрують і координують спільні освітні зусилля вчителів, учнів і батьків.

Істотно підсилює суспільну вагомість дослідження проблематики ППК закладів та організацій те, що він є явищем поліфункціональним, багатопараметричним. Зокрема, цей клімат охоплює і рівень психологічного задіяння людини у трудовий процес, і ступінь психологічної продуктивності діяльності та відпочинку, і повноту реалізації донині прихованих резервів та можливостей особи і групи, й найголовніше – він впливає на всю систему соціальних стосунків, на стиль життя людей, на їхнє повсякденне самопочуття і працездатність, на особистісну самоактуалізацію і самоєфективність. Це вказує на своєчасність і доцільність міждисциплінарних гуманітарних досліджень з піднятої проблеми, що й зумовило вибір теми дисертаційної роботи «Психологічні параметри інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього навчального закладу».

Зв'язок роботи із науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота входить до тематичного плану науково-дослідницьких робіт кафедри психології та соціальної роботи «Соціокультурна миследіяльність як методологічна основа психосоціальної роботи» Тернопільського національного економічного університету (державний реєстраційний номер 0109U000042). Тема дисертації затверджена Вченою радою Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) (протокол №8 від 25.03.2009 р.) та узгоджена Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень із педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол №2 від 31.03.2009 року). Автором, ґрунтуючись на положеннях системно-миследіяльнісного підходу, розроблено наукову концепцію інноваційно-психологічного клімату та методологічно обґрунтовано його параметри –

психологічний вплив, полімотивацію, освітнє спілкування, що центруються на самотворенні Я-концепції учасників навчальної розвивальної взаємодії.

Мета дослідження полягає в теоретичному, методологічному та емпіричному обґрунтуванні психологічних параметрів інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього навчального закладу.

Відповідно до мети дослідження були поставлені такі **завдання**:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз інноваційно-психологічного клімату модульно-розвивальної системи навчання як наукової проблеми.

2. Обґрунтувати психологічний вплив та його класи у контексті соціально-культурного простору-часу.

3. Проаналізувати феномен полімотивації освітньої діяльності вчителя і учнів як спосіб активізації їхньої інноваційної розвивальної взаємодії.

4. Охарактеризувати освітнє спілкування та його аспекти у форматі інформаційного, ділового та смисловчинкового обмінів.

5. Виокремити компоненти позитивно-гармонійної Я-концепції та розкрити їх інноваційно-психологічний зміст у самосвідомості педагогів і вихованців, котрі навчаються за модульно-розвивальною системою.

6. Провести експериментальне дослідження психологічних параметрів створення ІПК педагогічними колективами модульно-розвивальних шкіл, застосувавши для цього як математичні методи обробки отриманих результатів, так і систему психодіагностичних методик вивчення центральної ланки цього клімату – Я-концепції учнів.

Об'єктом дослідження є інноваційно-психологічний клімат загальноосвітнього закладу (школи, ліцею, гімназії) модульно-розвивального типу.

Предмет дослідження – психологічні параметри інноваційно-психологічного клімату (психологічний вплив, полімотивація, освітнє спілкування), що у взаємодоповненні спричинюють розвиток позитивно-гармонійної Я-концепції учасників навчальної взаємодії.

Гіпотеза дослідження. Інноваційно-психологічний клімат як системоутворювальна ланка модульно-розвивальної системи формується завдяки: а) взаємодоповненню психологічного впливу, взаємовпливу, самовпливу і самотворенню; б) розгортанню полімотивації та сфер умов її активізації – пізнавальної, практичної, ментальної і самовдосконалення; в) утвердженню освітнього спілкування як інформаційного, ділового, смисловчинкового і самосенсового різновидів обміну; г) багатоканальному перебігу зазначених параметрів впливу, полімотивації і спілкування довкола центральної ланки-параметра ІПК – розвитку позитивно-гармонійної Я-концепції, котра реально функціонує у діалектичній єдності чотирьох компонентів – когнітивного, емоційно-оцінкового, вчинково-креативного і спонтанно-духовного, внутрішньо збагачує освітню діяльність учасників навчання й у такий спосіб забезпечує їхнє поетапне розумове, соціальне, психосмислове і духовне зростання як суб'єктів, особистостей, індивідуальностей і як носіїв потенційної універсумної активності.

Теоретико-методологічною основою дослідження є:

– на філософському рівні: системно-миследіяльнісна методологія (І.С. Алексєєв, О.І. Генісаретський, О.П. Зінченко, С.В. Попов, В.М. Розін, Г.П. Щедровицький, П.Г. Щедровицький та ін.); філософсько-психологічна теорія вчинку (М.М. Бахтін, І.П. Маноха, П.А. М'ясоїд, В.А. Роменець, С.Л. Рубінштейн, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко); гуманітарна (Ш.О. Амонашвілі, І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, І.А. Зязюн, В.О. Сухомлинський та ін.), вітацентрична (Б.В. Попов) та вітакультурна (А.В. Фурман) парадигми у сфері освіти;

– на загальнопсихологічному рівні: категорії, принципи і закономірності генетичної психології (Л.С. Виготський, С.Д. Максименко, Ж. Піаже); загальнопсихологічні принципи спричинення (детермінації), єдності психіки і діяльності, розвитку, системності (Б.Г. Ананьєв, Л.К. Велитченко, Л.С. Виготський, Т.В. Дегтяренко, В.К. Калін, Г.С. Костюк, О.М. Леонтєв, Б.Ф. Ломов, С.Д. Максименко, Ю.Б. Максименко, В.П. Москалець,

С.Л. Рубінштейн, О.Є. Самойлов, О.П. Саннікова, О.М. Ткаченко, О.Я. Чебикін); концепція суб'єкта психічної активності (А.В. Брушлінський, Л.П. Журавльова, Я.Л. Коломінський, Г.С. Костюк, Е.Л. Носенко, В.А. Петровський, В.В. Плохих, В.А. Семиченко, С.М. Симоненко, В.О. Татенко, М.І. Томчук, В.М. Чернобровкін, Т.М. Яблонська, Т.С. Яценко); теорії навчальної, педагогічної, учбової та освітньої діяльності (Л.К. Велитченко, В.В. Давидов, О.К. Дусавицький, Д.Б. Ельконін, О.В. Киричук, С.Д. Максименко, Ю.І. Машбиць, В.В. Рєпкін, В.В. Рубцов, М.Л. Смульсон, Г.О. Цукерман, О.Я. Чебикін, Ю.М. Швалб та ін.); концепти і конструкти самосвідомості та Я-концепції зокрема (Р. Бернс, М.Й. Боришевський, В. Джемс, І.С. Кон, В.В. Столін, Т.М. Титаренко, З. Фройд, П.Р. Чамата, Н.В. Чепелева); засадничі теоретичні положення про особистість у гуманістичній психології та особистісно зорієнтованому підході (Р. Ассаджолі, О.Г. Бабчук, Г.О. Балл, І.Д. Бех, С.І. Болтівець, О.Ф. Бондаренко, І.В. Бужіна, Ж.П. Вірна, Л.П. Журавльова, З.С. Карпенко, З.Н. Курлянд, А. Маслов, А.В. Массанов, Р. Мей, В.В. Рибалка, К. Роджерс, О.П. Саннікова, А.В. Сергеева, Р. Трач, В.М. Ямницький та ін.); концепції духовного розвитку особистості (А.І. Зеліченко, В.В. Знаков, О.І. Климичин, В.М. Колесников, В.П. Москалець, Е.О. Помиткін, М.В. Савчин, Л.А. Снігур);

– на конкретно-тематичному рівні: моделі соціально-психологічної структури спілкування (Г.М. Андреева, А.Б. Коваленко, М.Н. Корнєв, Л.Е. Орбан-Лембрик, Т.Д. Щербан); психодидактичні концепції розвивального, модульного і модульно-розвивального навчання (А.М. Алексюк, К.Я. Вазіна, В.В. Давидов, О.К. Дусавицький, С.Д. Максименко, В.В. Рєпкін, Є.В. Сковін, П.І. Третьяков, А.В. Фурман, П.А. Юцявічене, І.С. Якиманська); теоретичні моделі і мислесхеми наукового проектування та експериментального впровадження інноваційного психокультурного простору школи (В.О. Комісаров, А.В. Фурман); соціально-психологічна теорія організації (В.П. Казміренко); концепція образів суб'єктивної реальності (Є.І. Ісаєв, В.І. Слободчиков); моделі переживання людиною плину часу (В.В. Плохих,

О.В. Полунін, Б.Й. Цуканов); психологічна концепція парадигм і стратегій впливу (Г.О. Ковальов); концепції соціально-психологічного (Н.П. Анікеева, Л.М. Карамушка, Б.Д. Паригін, Р.Х. Шакуров) та організаційного (В.П. Казміренко) кліматів; принципи і методи розробки та використання комп'ютерної психодіагностики (Л.Ф. Бурлачук, Ю.Б. Максименко); авторські моделі-конфігуратори і методологічні план-карти дослідження.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети, вирішення завдань і перевірки достовірності одержаних результатів застосовувався комплекс методів теоретичного та емпіричного дослідження: *теоретичні* – ідеалізація, аналіз, класифікація, узагальнення, систематизація існуючих положень і наукових фактів із проблематики психологічного клімату, його різновидів і параметрів; теоретичне конфігурування – для створення моделей-конфігураторів класів психологічного впливу, поетапного становлення полімотивації, комунікативних міжсуб'єктних стосунків, міжособистісної інтеракції і перцептивної міжіндивідуальної взаємодії; *емпіричні* – спостереження, бесіда, опитування, тестування, експеримент, експертиза – для визначення наявності умов і параметрів ІПК в контрольних та експериментальних навчальних закладах; *математично-статистичні* – для кількісних обрахунків, математичної обробки отриманих даних, а саме для визначення коефіцієнтів інноваційно-психологічних змін та ефективності досліджуваного клімату, й також коефіцієнта кореляції Пірсона для підтвердження статистичної достовірності сформульованих узагальнень і висновків.

Вивчення базових параметрів ІПК (впливу, полімотивації, освітнього спілкування) здійснювалося за допомогою авторськи адаптованих: а) експертної методики наявності характеристик цього клімату (макрокліматичний аналіз) і б) універсальної тест-карти реалізації ІПК модульно-розвивальних занять (мікрокліматичний аналіз).

Комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення центрального параметра ІПК – Я-концепції та особливостей розвитку її

компонентів у наступників контрольних та експериментальних навчальних закладів, охоплював: методику дослідження егоцентризму Т. Сцустрова (адаптація Т.І. Пашукової); проєктивну методику «Я – соціально-символічні завдання» Б. Лонга, Р. Зіллера, Р. Хендерсона; проєктивну методику «Дім – Дерево – Людина» Дж. Бука; адаптовані версії Q-сортування В. Стефенсона; методику діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера, методику визначення особистісної адаптованості А.В. Фурмана, методику діагностики міжособистісних відносин та уявлень людини про себе Т. Лірі; методику діагностики ситуативної самоактуалізації особистості Т.Д. Дубовицької.

Експериментальна база дослідження охоплювала сім загальноосвітніх навчальних закладів: Бердичівський навчально-виховний комплекс «Школа-гімназія-ліцей №10», гімназію «Гармонія» Галицького коледжу імені В'ячеслава Чорновола м. Тернополя, Куп'янську загальноосвітню школу I-III ступенів №11, Київський ліцей № 157, Академічний ліцей при Запорізькому національному університеті, Тернопільський навчально-виховний комплекс «ЗОШ I-III ступенів №2», Кривоколінський навчально-виховний комплекс Черкаської області. Загальна чисельність вибірки склала 2415 учнів, з яких 1518 осіб – експериментальних навчальних закладів, 897 – контрольних. Крім того, комплексній експертизі на предмет наявності параметрів ПІК піддано 120 уроків і 160 модульно-розвивальних занять.

Наукова новизна отриманих результатів полягає у тому, що у вітчизняній психології вперше розглядається ПІК як інтегральне явище сучасної освіти, котре діалектично поєднує психологічний вплив, полімотивацію, освітнє спілкування навколо центральної ланки – розвитку позитивно-гармонійної Я-концепції учнів експериментальних шкіл. Обґрунтовано тезу, що реальне створення цього клімату в освітніх закладах є потрібним для успішного реформування системи національної освіти та її входження у європейський культурно-психологічний простір. У цьому контексті наукову новизну становлять такі отримані результати:

– уперше введено у понятійно-категорійне поле психології поняття «інноваційно-психологічний клімат», обґрунтовані його зміст, структура та співвідношення з іншими поняттями («соціально-психологічний клімат», «організаційний клімат» та ін.); із позицій системно-мислєдїяльнїсної методології та вітакультурної парадигматики здїйснено теоретико-методологічний аналіз ППК як інтегрального надскладного явища, а також концептуально виокремлені його основні параметри;

– вперше системно проаналізований психологічний вплив як параметр ППК у контексті простору-часу та встановлені його класи (пізнавальнo-суб'єктний вплив, нормативно-особистісний взаємовплив, ціннісно-індивідуальнісний самовплив, духовно-універсумне самотворення), які поперемінно спричинюють становлення учнів як суб'єктів, особистостей, індивідуальностей та універсумно актуалізованих осіб;

– вперше створена модель поетапного становлення полімотивації освітньої діяльності, а також названі та охарактеризовані сфери умов її перебігу залежно від періодів модульно-розвивального циклу, тобто в теоретико-методологічному контексті закономірностей, форм і механізмів полімотиваційної атмосфери паритетних освітніх взаємостосунків учителя та учнів;

– подальшого розвитку дістало дослідження освітнього спілкування та різновидів його обміну – таких як інформаційний, діловий і смисловчинковий, що циклічно зумовлюють оперування знаннями, думками, досвідом, уявленнями, установками і цінностями, організацію спільної нормативної діяльності (регулювання), формування цілісного образу партнера, пізнання один одного (порозуміння), а також запропоновано четвертий аспект спілкування – спонтанно-інтуїтивний, який детермінує перебіг саморозуміння;

– уперше створена теоретична модель самотворення Я-концепції як гармонійне взаємодоповнення когнітивного, емоційно-оцінкового, вчинково-креативного і спонтанно-духовного компонентів; розкрита циклічність самотворення як психологічного механізму залежно від інноваційних періодів

модульно-розвивального процесу, наступності впровадження психомистецьких технологій розвивальної взаємодії, етапів перебігу вчинку, окремої ієрархії соціальних установок; а також обґрунтований зміст нових понять – «Я-інформаційне», «Я-нормативно-рефлексивне», «Я-ціннісно-рефлексивне», «спонтанно-духовна складова Я-концепції».

Практичне значення отриманих результатів. Результати дослідження знайшли відображення у навчальному посібнику, експериментальних навчальних програмах для спеціальностей «Соціальна робота» і «Практична психологія» («Психологія Я-концепції», «Психологія соціального впливу»), психодіагностичних методиках (визначення незалежного і взаємозалежного Я, дослідження ідентифікаційного зв'язку і почуття «Ми», тесті «Символічний образ Я»), авторських лекціях (Проблематика Я у психоаналітичній теорії Зигмунда Фрейда; Спонтанно-духовна організація Я-концепції універсума), дидактичних тестах, що впроваджені у навчально-виховний процес Тернопільського національного економічного університету та Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта).

Результати дослідження впроваджено у такі освітні установи: Чернігівський національний технологічний університет (довідка № 102/08–1609 від 25.06.2015 р.), Тернопільський національний економічний університет (довідка № 126-06/2427 від 25.06.2015 р.), Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (довідка № 741 від 30.06.2015 р.), Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова (довідка № 179-06/3521 від 24.09.2015 р.), Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи НАПН України (довідка № 86 від 22.06.2015 р.), Бердичівський навчально-виховний комплекс «Школа-гімназія-лицей №10» (довідка № 327/01-09 від 25.08.2015 р.), гімназію «Гармонія» Галицького коледжу імені В'ячеслава Чорновола м. Тернополя (довідка № 255/01 від 09.06.2015 р.), Куп'янську загальноосвітню школу І–ІІІ ступенів № 11 (довідка № 01-22 від 08.06.2015 р.), Київський лицей № 157 (довідка № 146 від

23.06.2015 р.), Тернопільський навчально-виховний комплекс «ЗОШ І–ІІІ ступенів № 2» (довідка № 154 від 09.06.2015 р.), Академічний лицей при Запорізькому національному університеті (довідка № 245 від 23.06.2015 р.).

Вірогідність і надійність отриманих результатів забезпечується аргументованим використанням форм, методів, засобів та інструментів системно-мислєдїяльнїсної методологїї, теоретичним обґрунтуванням вихїдних положень дослідження; валїднїстю та адекватнїстю психодїагностичного їнструментарїю поставленїй метї, завданням, об’єкту і предмету пошукування; репрезентативнїстю вїбїрки; застосуванням сучасних математичних процедур для обробки та аналізу отриманих результатїв.

Апробація результатїв дослідження. Основнї положення й результати дослідження обговорювалися на Мїжнародному конгресї «Українська освіта у свїтовому просторї» (Київ, 2006); Мїжнароднїй науково-практичнїй конференцїї «Соцїально-психологїчні вимїри професїйної майстерностї особистостї в умовах глобалїзованого свїту» (Тернопіль, 2013); Всеукраїнськїй науково-практичнїй конференцїї з Мїжнародною участю «Актуальнї питання теорїї та практики психолого-педагогїчної пїдготовки майбутнїх фахївцїв» (Хмельницькїй, 2013); Всеукраїнських науково-практичних конференцїях «Наукове проектування їнновацїйних та альтернативних систем вищої освіти» (Тернопіль, 2000), «Економїка освіти» (Тернопіль, 2001); Всеукраїнськїй науково-практичнїй конференцїї «Психолого-педагогїчні засади професїйного становлення особистостї практичного психолога і соцїального педагога в умовах вищої школи» (Тернопіль, 2003); Всеукраїнськїй науковїй конференцїї «Нагальнї проблеми практичної психологїї» (Одеса, 2001); Всеукраїнськїй науково-практичнїй конференцїї «Економїка освіти» (Тернопіль, 2002); Першому всеукраїнському конгресї психологїв (IV з’їзді Товариства психологїв України) (Київ, 2005); мїжвузївськїй науково-практичнїй конференцїї «Психологїя дїяльностї в особливих умовах» (Харкїв, 2006); регїональнїй науково-методичнїй конференцїї «Технологїя їнновацїйного пошуку в системї вищої освіти» (Тернопіль, 2002); другїй регїональнїй науково-методичнїй

конференції «Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти» (Тернопіль, 2003); загальноакадемічній науковій конференції «Наукове проектування інноваційних та економічних систем національної освіти» (Тернопіль, 2003); науковій конференції професорсько-викладацького складу, докторантів, аспірантів, здобувачів наукових ступенів Тернопільської академії народного господарства «Економічні, правові, інформаційні та гуманітарні проблеми розвитку України в постстабілізаційний період» (Тернопіль, 2005); засіданнях кафедри психології і соціальної роботи, Інституту експериментальних систем освіти та НДІ методології та економіки вищої освіти Тернопільського національного економічного університету (1999–2015 роки); відкритих методологічних семінарах із доповідями в Інституті експериментальних систем освіти й НДІ методології та економіки вищої освіти.

Наукові положення і результати, наявні в кандидатській дисертації «Модульно-розвивальна система як об'єкт соціально-психологічного аналізу», яка захищена у 1999 році, на чинний захист не виносяться.

Публікації. Основні результати дослідження відображені в 60 одноосібних публікаціях (з них – лише одні тези у співавторстві), серед яких: 3 монографії (одноосібні); 27 статей у наукових фахових виданнях, що затверджені МОН України, 6 – в наукових періодичних виданнях інших держав, або у виданнях України, що включені до міжнародних наукометричних баз; 20 – у збірниках матеріалів конференцій та інших виданнях; 4 – авторські лекції, авторська навчальна програма, навчальний посібник.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається із вступу, шести розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг змісту дисертації подано на 467 сторінках, основний – на 365 сторінках. Робота містить 18 таблиць та 19 рисунків. Список використаної літератури налічує 562 джерела, з них іноземною мовою – 24. Обсяг додатків становить 28 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ІННОВАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ В ПСИХОЛОГІЇ

1.1. Обґрунтування методологічних підходів у соціогуманітарній науці

Наукова розробка нових знаннєвих систем і технологій, як не парадоксально, знаходиться не у царині теоретичної діяльності, навіть чітко упредметненої та свідомої, а перебуває у сфері професійного методологування. Це означає, що ефективна інноваційна модель будь-якої соціальної системи належить до компетенції новітньої методології, однією із найпродуктивніших версій якої є системно-миследіяльнісна методологія Г.П. Щедровицького [505; 506; 508; 509]. Її застосування у доповненні з вітакультурною парадигмою істотно розширюють межі проблемно-рефлексивної свідомості науковців стосовно отримання повноформатних конфігурацій системних знань.

Будь-яке наукове відкриття, як відомо, має не лише предметно-теоретичний зміст, а й методологічний, котрий, стосуючись вивчення наукового знання і дослідницької діяльності, безпосередньо пов'язаний із критичним переглядом наявного понятійно-категорійного апарату, передумов, принципів і підходів до інтерпретації новоотриманого матеріалу й культурно-історично постає як результат професійного самопізнання і самоусвідомлення самої науки як окремої сфери суспільного виробництва. Контекст двох основоположних функцій сучасної методології (вона з філософських позицій з'ясовує смисл науково-дослідницької діяльності та її взаємовідносини з іншими сферами суспільної практики, а також вирішує завдання вдосконалення та оптимізації конкретної наукової роботи) цілком слушно доповнити окремим напрямом у науці і культурі – системно-миследіяльнісною методологією, фундатором якої є Г.П. Щедровицький (1929–94), а послідовниками – численна група методологів, філософів, іротехніків, управлінців (Н.Г. Алексєєв [10], О.С. Анісімов [19; 20], Ю.В. Громико [94], А.П. Зінченко [186; 188], Г.Г. Копилов [235; 236],

Ю.В. Луковенко [270], В.Г. Марача [280], В.В. Мацкевич [288], В.В. Нікітаєв [314], В.А. Нікітін [315], С.В. Попов [347], М.В. Рац [367], В.М. Розін [377], Б.В. Сазонов [390], А.О. Тюков [441], П.Г. Щедровицький [507] та ін.). Основні здобутки цієї методології центруються довкола унікальних рефлексивних засобів і технологічних інструментів (техніки, схеми, моделі тощо) ефективного мислення та діяльності, котрі уможливають не лише отримання різноманітних онтологічних схем видимої реальності та невидимої дійсності, а й дають змогу розв'язувати системні наукові, суспільні та цивілізаційні проблеми.

У зв'язку з цим, на основі теоретичного аналізу уявлень про соціально-психологічний та організаційний клімат, вивчення досвіду фундаментального загальноосвітнього експерименту з модульно-розвивального навчання [461], вводимо термін «інноваційно-психологічний клімат», а також пропонуємо методологічну план-карту дослідження цього клімату (побудована на засадах СМД-методології), що взаємодоповнює чотири предмети-параметри (психологічний вплив, освітнє спілкування, полімотивація, Я-концепція) і задає послідовність їх наукового вивчення.

Загальновідомо, що під методологією (грец. *methodos* – шлях дослідження або пізнання і *logos* – поняття, вчення) розуміють: а) «вчення про методи пізнання та перетворення дійсності» [451, с. 373]; б) особливу сферу пізнання, змістом якої є сукупність принципів і способів організації оцінки теоретичного та емпіричного знання, система норм і правил проведення досліджень; в) універсальну рефлексивну діяльність високої досконалості у будь-якій сфері людської діяльності [463]; г) «систему принципів і способів організації і побудови теоретичної і практичної діяльності, систему раціональних правил і нормативів пізнання і дії» [72, с. 60]. Перелік усіх визначень можна продовжувати і далі. Однак коротко заглибимося в ретроспективу.

Історично склалося так, що методологія загалом виникла через потребу в тому, щоб по-філософськи осмислити світ з погляду методів пізнання-конструювання. А ось методологію науки визначають як «учення про методи досягнення істини в науковому пізнанні та зведення знань у єдину систему. Її

предметом є застосування наукою методу, оскільки він стає знаряддям досягнення нових істин» [451, с. 374]. Вагомий внесок у процес вдосконалення наукової методології у ретроспективі здійснили такі мислителі, як [451]:

- Ф. Бекон: обґрунтував метод індукції – форму умовиводу, де на підставі знання про окреме робиться висновок про загальне;
- Р. Декарт, Г.В. Лейбніц, Б. Спіноза: розвинули дедуктивний метод – перехід від загального до окремого;
- І. Кант: висвітлив ідею «трансцендентальної методології», що відкриває умови функціонування «чистого розуму» (завдяки чому, на його думку, тільки і можлива наука);
- Г.В.Ф. Гегель: розкрив значущість діалектики як філософського методу дослідження істини і як наукової методології;
- К. Маркс і В. Ленін: виходили з того, що методологічною і світоглядною основою науки є діалектичний та історичний матеріалізм (зокрема, діалектичний вбачає основу методів пізнання в законах об’єктивної дійсності, яка дана людині у формах суспільно-історичної практики).

Проте «аналіз методологічної основи науки виявляє її багаторівневу структуру, в якій виділяють філософський та спеціально науковий рівні» [451, с. 374]. Останній містить спеціальні часткові методи (для розв’язання вузьких наукових проблем) і загальні (наприклад, матеріалістична діалектика). Загалом на сучасному етапі розвитку науки є підстави говорити про методологію класичного (цікавить спосіб або шлях отримання об’єктивно нового наукового знання, що позбавлене будь-якої суб’єктності, тому за ідеал науковості прийняті фундаментальні науки – математика, фізика, хімія), некласичного (характерна ідея відносності об’єкта пізнання до засобів та операцій діяльності, поєднання яких становить передумову отримання істинного знання [див. 422]) і постнекласичного (враховує співвіднесеність знань про об’єкт не тільки із засобами, а й із ціннісно-смысловими структурами діяльності та їх співвіднесення із соціальною метою і суспільними вартостями (В.С. Стьопін)) досліджень, а також про постання альтернативних класичному типів

професійного методологування – методології науково-дослідницьких програм (І. Лакатош), системно-мислєдїяльнїсної методології (О.С. Анїсімов, Ю.В. Громико Г.П. Щєдровицький та ін.) і вітакультурної методології (Б.В. Попов, А.В. Фурман та ін.).

Основні положення СМД-методології виникли, як відомо, у процесі роботи Московського методологічного гуртка. Останній сформувався у 1952-1954 роках на філософському факультеті Московського державного університету імені М. Ломоносова із неформального об'єднання студентів, які займалися логічними дослідженнями. Лідером цього гуртка став А. Зінов'єв, а до кола його соратників належали Б. Грушин, М. Мамардашвілі та Г. Щєдровицький.

Пізніше це об'єднання розпалося, а кожний із учасників реалізував у подальшому власну дослідницьку програму. Неформальну гурткову і семінарську роботу продовжив Г.П. Щєдровицький. На семінарах ученого і далі застосовується назва ММГ. У 1980 році він перейменовується на СМД-методологію чи СМД-підхід, що ґрунтовно розробляється Г.П. Щєдровицьким та його науковою школою.

Підґрунтям становлення СМД-методології є теорії діяльності та мислення, системний підхід, проблеми логіки, епістемології (вчення про знання), власне методології, онтології (вчення про буття або про те, що є), певною мірою психології, а також «поняття про рефлексію як самостійний інтелектуальний процес, відмінний від мислення, і специфічний механізм розвитку діяльності» [34, с. 925]. Специфіка цього методологічного підходу, – пише А.Ю. Бабайцев, – мислилася через технологію синтезу різнопредметних знань і створення нових конфігурацій із знаннєвих комплексів, що традиційно стосувалися різних дисциплін. При цьому «методологія спрямована не на часткові науки і види діяльності, а на весь універсум людської діяльності. Якщо наука була викликана до життя обсяжною онтологією природи і натуралізмом, то методологія, як нова форма мислення і діяльності, перш за все онтологією діяльності та діяльнїсним підходом» [Там само].

СМД-методологія, що розроблена школою Г.П. Щедровицького [32; 33; 94; 187; 188; 235; 236; 239 та інші], по-перше, усвідомлено відділяється від логіки, теорії пізнання, філософії і науки в цілому; по-друге, обґрунтовується як новий синтетичний спосіб мислення; по-третє, створює технологію синтезу різнопредметних знань і нові конфігурації із знанневих комплексів різного дисциплінарного походження; по-четверте, спрямована не на окремі науки і види діяльності, а на весь універсум людської діяльності; по-п'яте, оголошує визначальною тенденцією сучасної культури методологізацію усіх можливих сфер цієї діяльності; по-шосте, програмує і розповсюджує методологічний спосіб мислення у просторі реальної соціальної взаємодії (робота методологічного гуртка, відповідні семінари і публічні лекції); по-сьоме, програмує і зреалізовує практику ОДІ; по-восьме, узагальнює ОДІ як метод розвитку колективної мислєдіяльності; по-дев'яте, організовує методологічне співробітництво як міжпрофесійний соціокультурний рух, а також перші методологічні лабораторії, журнал, альманах; нарешті, по-десяте, вона є останнім проектом модерну, творці якого прагнули через «мистецтво і науку» продукування методологічних схем у ракурсі інженерного мислення побудувати «Імперію розуму» (В.В. Нікітаєв [314, с. 40]). Тому методолог, на відміну від науковця, як стверджує Г.П. Щедровицький, – це «та людина, котра працює із власною діяльністю і власним мисленням, змінюючи їх, трансформуючи, створюючи нові форми – спочатку подумки, а потім у реалізації...» [365, с. 184–185].

Варто зауважити, що робоча схема мислєдіяльності фіксує три пояси: а) колективно-групове практичне мислєдіяння (зокрема, організація діяльності групи), б) думку-комунікацію, котра виявляється у словесних текстах (наприклад, «живий» діалог, висловлювання та репліки учасників дискусії, особистісні аргументації тощо), в) чисте мислення, яке уможлиблюється в невербальних схемах, формулах, графіках та ін. (виявляється на дошках чи папері як створення рисунків, схематизацій, таблиць тощо) [509].

Вище зазначалося, що методологія науки – це не тільки вчення про методи досягнення істини, а й про інтеграцію знань у єдину системну цілісність. Зокрема, у системно-мислєдїяльнїснїй методологїї Г.П. Щєдровицького обґрунтовуютьсї такі механїзми об’єднання і співорганїзації знань, як їх систематизації [505, с. 634]: а) задля використання у практичнїй дїяльностї, б) з метою трансляції і навчання пїдростаючого поколїння, в) для створення багатосторонньої картини об’єкта, що вивчаєтьсї. На його думку, останнїй є найактуальнїшим. Це пояснюєтьсї тим, що сучаснї суспїльнї завдання (наприклад, питання ефективного менеджменту) вимагають одночасного використання знань з рїзних наукових предметів у нашому життї. У результатї інтеграції цих знань отримуємо «одне цїлісне (або цїлісноорганїзоване) уявлення про складнїй «багатостороннїй» чи «комплекснїй» об’єкт» [505, с. 635]. Але у процесї практичних пошуків, – за словами вченого, – він не набуває єдиних законів життя, хоча й існує в органїзаційно-управлїнськїй дїяльностї. Тому незрозумїло, чому цей об’єкт не може бути поданий у єдинїй науково-теоретичнїй картинї, що отримуємо шляхом поєднання рїзних уявлень? Наприклад, останнї можуть охоплювати поняття про навчання, виховання, освіту тощо. Але мовитьсї не про їх комплексне описання, а про можливїсть отримати цїлісне науково-теоретичне зображення об’єкта через синтез рїзних уявлень про них, котрї сформованї у вїдмїнних наукових дисциплїнах (фїлософїї, соціологїї, педагогїці, психологїї, освітологїї та їн.).

Подальше висвітлення цїєї проблеми вимагає конкретно-наукового її витлумачення через СМД-методологїю. Крім того, така потреба зумовлена й тим, щоб глибоше зрозумїти як виникла методологїчна модель їнноваційно-психологїчного клїмату, що наводитьсї нижче (див. §1.2).

Воднораз «важливого значення також набуває проблема розмежування понять об’єкта і предмета дослїдження (останнїй вибудовуєтьсї через вїдношення мїж знаннями та їх об’єктом» [505, с. 642]. Крім того, треба розрїзняти їдеальнїй (наприклад, думка про книгу чи мисленнєвий образ

книги) та реальний (тобто конкретна книга) різновиди об'єкта, для того щоб отримати істинну систему знань про нього. «Щоб об'єднати в одну систему різні знання про об'єкт потрібно перебудувати їх відповідно до його структури. Для цього створюють модель-конфігуратор, що дає змогу пояснити процес синтезу різних знань про об'єкт та їх зведення у єдине складне знання-систему. У результаті роботи із конфігурування знань з'являються такі утворення: а) структурні моделі об'єкта і б) власне теоретичні знання, що отримані на основі структурних моделей і синтезують набір різних знань про об'єкт. Теоретичні знання є справжніми (дійсними) лише стосовно поданого в моделі ідеального об'єкта» [505, с. 657]. Їх можна використовувати не тільки стосовно останнього, а й стосовно окремих об'єктів практики. Але тоді виникає певне перетворення теоретичних знань і вони, коли отримані шляхом такої трансформації, залишаються лише гіпотетично істинними.

Щоб подолати місток між теорією і практикою, треба розширювати поле свого професійного вдосконалення. Воно стосується оволодіння людиною, – на переконання А.В. Фурмана, – таких рівнів: теоретичного (робота у сфері категорій і понять), методологічного (створення власних універсальних моделей, проектів, їх насичення науковими знаннями, взаємодоповнення різних позицій і поглядів), проектно-конструкторського (побудова реальних проектів і програм), експериментального (проведення циклу досліджень людини за особливих умов її життєдіяльності задля перевірки психологічної теорії на істинність), методичного (застосування методу за конкретних умов, що передбачає чітку послідовність у виконанні дій і прийомів), практичного (зосередження навколо потреб, бажань та інтересів осіб, груп, соціумів; інтегрування знань, норм, цінностей і вітакультурного досвіду з конкретною людиною).

Зазначимо, що перетворення теоретичних знань у практичні (або перехід знакової форми з ідеального об'єкта теорії на реальні об'єкти практики), – на думку Г.П. Щедровицького, – і є основним процесом життя знань, тобто тим, що показує, в чому вони існують як знання, і те, заради чого ми їх, власне

кажучи, створюємо. Але водночас повинна відносно самостійно існувати й зберігати власний смисл і зміст сама знакова форма системи теоретичних знань («повні» чи «чисті» знання), незалежно від того, чи буде вона розглядатися у практичній площині [505].

Якщо теорія фіксує статику у з'ясуванні природи досліджуваного об'єкта, що не підлягає безпосередньому спогляданню, то методологія відображає динаміку самого процесу пізнавальної творчості, спрямованого на мисленнєве проникнення у потаємний зміст цього об'єкта. Звідси очевидно, що теорія і метод тотожні за змістом, але відмінні за функціями: перша покликана здійснити своєрідну флюорографію певного упредметненого фрагмента дійсності, другий – обґрунтувати шлях, спосіб його пізнання чи перетворення. Образно кажучи, теорія – це своєрідна фотографія невидимої реальності, а методологія – кінофільм про цю реальність.

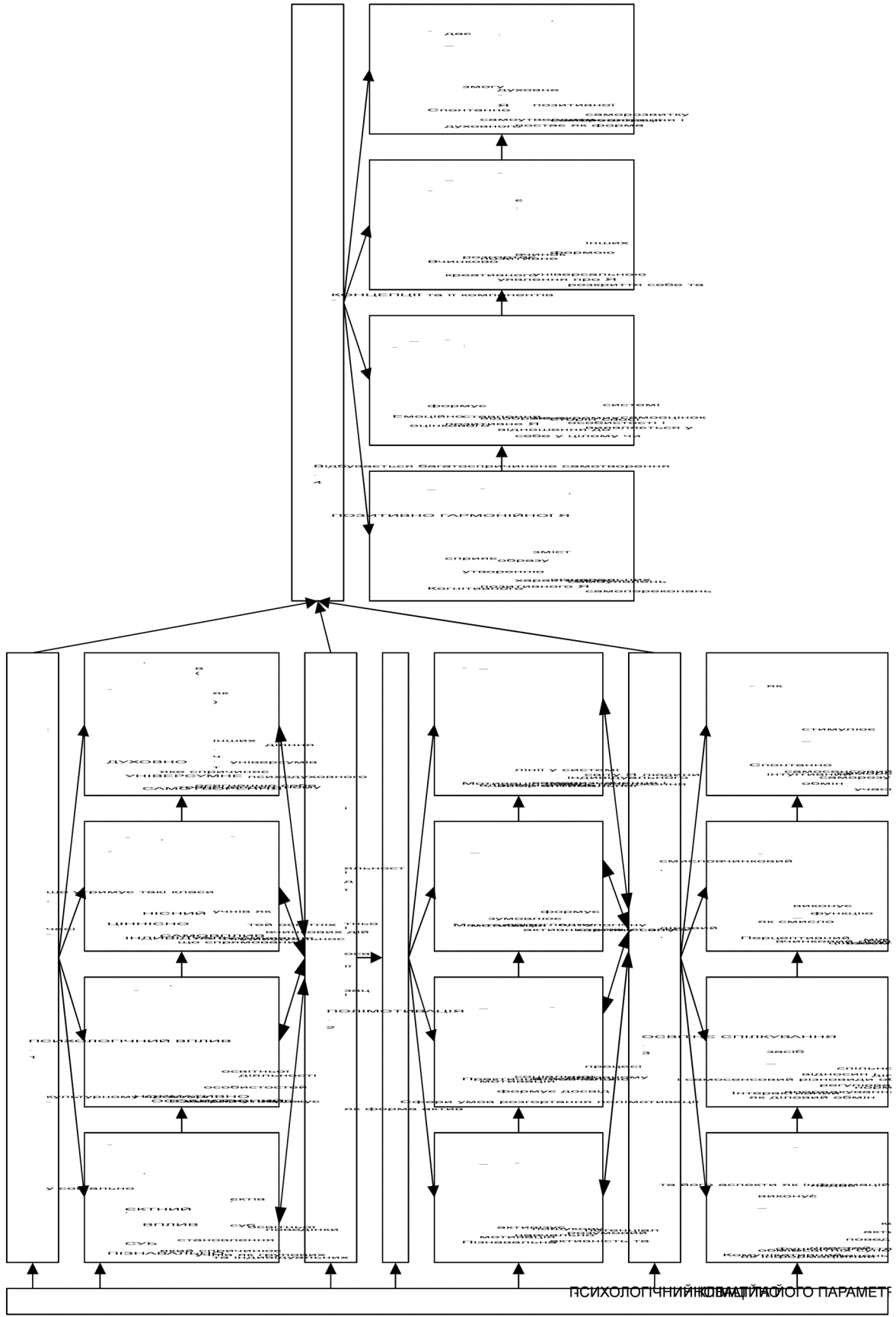
У СМД-методології «сукупність різних предметів вивчення і послідовність їх розгляду фіксує методологічна план-карта дослідження, що являє собою: а) особливе зображення об'єкта, б) презентує особливий предмет у науці, в) розчленовує об'єкт на низку предметів» [505, с. 665, 666]. Відтак вона є ефективним методологічним засобом, що дає змогу організувати дослідження та узгодити досягнення поставленої мети із різнопредметним науково-психологічним матеріалом.

Отже, цілком досконалим апаратом методологування (суть якого полягає у створенні або рефлексивному використанні форм, методів, засобів та інструментів миследіяльності (поєднання роботи-активності в ідеальному світі (мисленнєвий) і в реальному (матеріальний)) у сфері соціогуманітарної науки на сьогодні володіє СМД-методологія, котра предметно вказує на те, у який спосіб і з допомогою яких засобів професіонал-науковець може рефлексивно працювати із власною діяльністю і власним мисленням, створюючи нові форми та організованості, піднімаючись у миследіяльності від думок і схематизмів до їх проектного і суто практичного об'єктивування. Вона, крім того, пропонує прийнятні моделі конфігурування різнопредметного наукового знання, пояснює

процес їх синтезу навколо одного об'єкта та вказує на способи їх зведення у єдине складне знання-систему. Все це є винятково евристичним для сучасної психології, котра прагне розвивати неklasичні і постнеklasичні теорії та концепції новітнього розуміння індивідуального світу Я людини.

1.2. Методологічна план-карта дослідження інноваційно-психологічного клімату та його параметрів

Під час обґрунтування методологічної план-карти дослідження інноваційно-психологічного клімату модульно-розвивальної системи (*рис. 1.1*) скористаємося дедуктивним методом. Із рисунку випливає, що об'єктом нашого дослідження є інноваційно-психологічний клімат експериментального навчання, а предметом – його параметри (психологічний вплив та його класи, полімотивація та сфери умов її розгортання, освітнє спілкування та його аспекти як різновиди обміну), які в сукупності спричиняють становлення позитивно-гармонійної Я-концепції та її компонентів. Відтак можна констатувати, що, по-перше, презентована план-карта містить принаймні чотири предмети (вплив, полімотивація, спілкування, Я-концепція), а останній являє собою інтегральний предмет вищезазначеного об'єкта; по-друге, вона показує, як потрібно рухатись, щоб обґрунтувати кожен із цих предметів; по-третє, з'являється можливість визначити ту послідовність, у котрій повинні аналізуватися різні структурні частини моделі; по-четверте, дає змогу отримати систему знань, що із самого початку наукового пошуку були пов'язані між собою та описували об'єкт у цілому; по-п'яте, вона «являє собою особливе зображення об'єкта, що розкладений на низку предметів» [505, с. 666].



Зазначені предмети, виходячи із методологічної план-карти, фіксують окремі частини об'єкта і тому в гносеологічному розгляді іменуються лише як предмети дослідження (за Г.П. Щедровицьким). Коли наша увага переорієнтовується на онтофеноменальні даності, що фіксуються цими предметами, то вони постають сутнісними характеристиками або параметрами певної психосоціальної реальності (за В.П. Казміренком).

Параметри як характеристики не виникають самі собою, тобто небезпричинно. Вони зумовлені факторами, які є «умовою, рушійною силою будь-якого процесу, явища; чинником; ...» [70, с. 1526]. Іншими словами, вищезазначені нами параметри виникають під дією таких інтегральних циклічно-вчинкових факторів: знаннево-ситуаційного, нормативно-мотиваційного, ціннісно-діяльного, самореалізаційно-післядіяльного (*рис. 1.2*). Останні науково проєктуються та реально спричинюються завдяки періодам модульно-розвивального циклу як окремі групи психолого-дидактичних умов і причин організації освітньої співдіяльності вчителів і учнів. Воднораз «встановлені значення параметрів та характеристик...» [70, с. 588] називають «критеріями...» (або ж це – ще й «мірило істинності...» [70, с. 588]). На *рис. 1.2* нами виокремлені чотири групи критеріїв, що обґрунтовують вищевказані параметри. Воднораз зауважимо, що під параметрами, вслід за В.П. Казміренком, будемо розуміти «ті комплексні чи одиничні характеристики, які, з одного боку, є властивостями аналізованої реальності, а з другого – можуть використовуватися як змінні її вимірювання» [142, с. 81].

Подальший науковий аналіз розпочнемо із розгляду першого предмета – психологічного впливу та його класів, що функціонують у соціально-культурному просторі-часі. Узагальненими категоріями (найбільш універсальні фундаментальні поняття) психологічного впливу є вітакультурний простір і час. І це цілком закономірно, адже «психічне формується у процесі відображення та інтеріоризації різних просторово-часових імперативів, що становлять змістову специфіку тих реальностей об'єктивного світу (предметних, соціальних,

культурологічних тощо), з котрими вступає у взаємодію індивід під час свого людського становлення. Просторово-часова структура психічної організації особи, котра досягнула відповідного рівня розвитку, починає переломлювати через себе усі зовнішні впливи, а також здійснювати вплив на всі рівні її психічної регуляції діяльності і поведінки» [222, с. 22].



Рис. 1.2. Циклічно-вчинкове спричинення параметрів ІПК факторами його формування та їх критеріальне забезпечення

Характеристики соціально-культурного «простору («цілісність, структурність, автономність» [205, с. 130], саморозвитковість [108; 117]) є своєрідними умовами, за яких здійснюється перебіг форм учнівської активності (поведінка, діяльність, освітня вчинкова дія, спілкування [117]), розгортаються позиції і стосунки...» [205, с. 119–120] між учасниками навчально-виховно-освітньо-самореалізаційної взаємодії та формуються певні норми й цінності. Водночас оволодіння сферами змістового модуля (знання, уміння, норми, цінності) відбувається завдяки часовій організації психіки, яка функціонує у свідомості наступників у вигляді: а) «безпосередньо» [457] (закладений у механізмі власного біологічного годинника, який природно лине із минулого до майбутнього [381; 457; 475; 512 та ін.]) і б) «опосередковано пережитих вимірів часу» [457] головно шляхом входження у потік освітніх переходів від вічного до майбутнього через теперішнє у минуле [381; 457; 475; 512 та ін.] (виникає завдяки інноваційним програмово-методичним засобам і логіці розгортання різновидів змісту розвивальної взаємодії). Зазначимо, що вічне суголосьне духовності-творчості, майбутнє – еталону моральності, теперішнє – соціальності, а минуле – розумності. Примітно, що вітакультурний простір існує як певна суб'єктивована об'єктивна реальність, а час постає як суб'єктивна дійсність і пояснює поперемінну актуалізацію основоположних «модусів суб'єктивності» (суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум) [409]. Відтак «... час – це потаємний ключ до розуміння психодуховної природи людини...» [352, с. 128] у її безперервному зовнішньому зумовленні та багатоманітному розвитковому самоспричиненні.

Методологічну основу простору-часу становить вітакультурна парадигма, складові якої (Дім, ковітальна спільнота, культурне тіло) запропоновані Б.В. Поповим [347] і А.В. Фурманом [463] (духовна аура суспільства – інтегральна за характером і методологічним статусом). Основними категоріями цієї парадигми є «освіта», «розвиток», «культура» і «життя». Зокрема, Дім як метафора ковітальної буденності досліджується філософами у контексті культурогенезу [448]. Його вершиною є мова, що підтверджує М. Гайдеггер

таким висловом: «Мова – дім буття, бездім'я – ознака її забуття» [448, с. 11]. Домом можуть бути сім'я, школа, вулиця, етнос, нація, культура, Земля, Всесвіт, але найчастіше – це батьківщина, де кожен виріс і стався як громадянин. При цьому «важливо не те, з якого матеріалу будується перший, а те, за допомогою яких зміцнювальних зв'язків формується. Дім може бути побудований тільки любов'ю» [247, с. 40]. Це відповідає засадничому концепту психологічної теорії особистості академіка С.Д. Максименка: «Особистість починається з любові» [див. дет. 274].

Очевидно, що зазначена парадигма розширює поле вдосконалення і функціонування соціально-культурного простору-часу школи як Дому культуротворення, де формується освітня ковітальна спільнота (через практику унормованої спільної життєдіяльності наставника і наступників) й культурне тіло загалу (умовою його з'яви у системі освітніх взаємостосунків є досвід учнівського культурозбагачення, котрий символізує груповий та індивідуальний поступ до вищих людських сенсів), виникає не лише Я-свідомість, а й Ми-свідомість. Підґрунтям культуротворення тут є процеси знанне-, нормо-, смисло-, й сенсотворення, які поперемінно переважають на періодах модульно-розвивального циклу. Внаслідок такої різноманітної навчально-виховно-освітньої взаємодії між учителем і групою учнів, педагогами й керівництвом виникає певна духовно-освітня аура школи, котра наповнює соціальне життя молодого покоління духовними станами самовдосконалення, а також відбувається реалізація множинних «Я» у просторі ковітального «Ми» й утворюється цей локалізований осередок аури суспільства.

Реальне функціонування вказаних складових-модусів вітакультурної парадигми стає можливим завдяки наявності класів соціально-психологічного впливу. Особлива роль належить нормативно-особистісному взаємовпливові, котрий через колективно-нормативну діяльність («Ми-зібрання») між учителем і учнями сприяє творенню себе, виробленню світоглядних орієнтирів й утвердженню групових статусів. Цілком слушно, що поняття особистості буде порожнім, якщо воно не корелюватиме з конкретним культурним тілом, котре

формує не тільки практичний розум, а й людську психіку, здатність до мисленнєвого, або рефлексивного сприймання себе, та економічного доквілля [347, с. 44, 45]. Воднораз духовна аура суспільства – це внутрішнє наповнення соціального життя нації духовними станами самоочищення, позитивної віри, історичного самоствердження і цілепокладання на тлі переважання вітакультурного над біологічним.

Отож, завдяки дії класів психологічного впливу кожен має змогу набувати суб'єктно-поведінкової, особистісно-діяльнісної, індивідуально-ціннісної, універсумно-духовної самоактивності. Зазначені різновиди учнівської активності виокремлюються у процесі оволодіння знаннями, їх нормування, обстоювання цінностей та за допомогою вибору однієї із психодуховних форм самопізнання (віри, краси, справедливості тощо). Це означає, що в такому освітньому часопросторі переважає внутрішня інтелектуально-культурна робота над зовнішньою, оскільки переведення знань у норми (символізує перехід суб'єктної поведінки в особистісну діяльність, передбачає уміння комбінувати, класифікувати і т. ін.), виділення вартісних елементів та їх втілення у продукти творчості (прояв об'єктивованого духу, у процесі якого наступник набуває індивідуальнісних особливостей) через вчинкові дії (вірші, малюнки тощо) поперемінно організовує різноякісну психічну активність учасників взаємодії.

Для того щоб інтегрувати в одну цілісність знання про об'єкт пізнання (у нашому випадку – це інноваційно-психологічний клімат і його параметри), створено моделі-конфігуратори різновидів психологічного впливу (див. розділ 2), які фрагментарно описують цей об'єкт. Зокрема, у них об'єднуються такі різноманітні теоретичні знання: а) соціально-психологічна концепція оргклімату В.П. Казміренка (головно параметр простору та його характеристики – цілісність, структурність і т. ін.) [205], б) циклоїдна модель переживання часу Б.Й. Цуканова (переважно властивості суб'єктивного часу – минуле, теперішнє, майбутнє і вічне) [475], в) вітакультурна парадигма у сфері професійної освітньої діяльності у її центральній ланці – моделі повного функціонального

циклу модульно-розвивального процесу [461], г) відомі психологічні концепти аспектів спілкування, методів психологічного впливу [17; 186; 203; 237; 238; 325], д) психологічна концепція індивідуальності В.М. Колесникова [226] тощо. Внаслідок систематизації цих знань виникає одне надскладне теоретичне знання про психологічний вплив та його класи, що спричинюють становлення учнів як: а) групових та індивідуальних суб'єктів освітньої поведінки, б) особистостей освітньої діяльності, в) індивідуальностей освітніх учинкових дій та г) універсумів психодуховного діяння. Водночас вони (класи) частково описують об'єкт пізнання і конкретизують предмет у такій новій організованості: психологічний вплив та різновиди його класів (пізнавально-суб'єктний, нормативно-особистісний, ціннісно-індивідуальнісний, духовно-універсумний).

Вичленення другого предмета дослідження – полімотивації – потребує також окремого психологічного аналізу. У процесі синтезу таких теоретичних знань: а) психологічної теорії установки Д.Н. Узнадзе [443], згідно з якою існує стільки способів чи форм організації діяльності, скільки мотивів, які надають індивідуальній активності сутності, змістовності та цілеспрямованості, б) психологічної концепції полімотивації поведінки І.В. Імедадзе [200], що розмежовує поліпотреби і полімотивацію як різні психологічні феномени: у першому наявність предмета бажання спричинює поведінкові операції та дії, у другому поліпотребує джерело є засадою утворення кількох діяльностей, де кожній відповідає свій мотив, в) психологічного аналізу життєвих ситуацій Ф.Ю. Василюка [67], у результаті якого виокремлений стан полімотивації як унікального надскладного феномена, котрий залежить від типу життєвого світу особи, конкретної критичної ситуації (стрес, фрустрація, конфлікт, криза), в якій вона перебуває, та від їх співвідношення, г) сфер-умов полімотивації В.П. Казміренка [205] – організаційно-практичної мотивації (активізує творчий потенціал тощо), організаційно-інституційної мотивації (співробітництво, співпереживання, взаємодопомога, відповідальність, влада), мотивації організаційного менталітету (етнічна приналежність, престиж, сенс життя),

д) теорії освітньої діяльності А.В. Фурмана [460], що втілені у модель-конфігуратор, виникло одне складне теоретичне знання про полімотивацію як форму активізації освітньої діяльності вчителя і учнів та сфери умов її розгортання (пізнавальна, практична, ментальна, мотивація самовдосконалення, *(див. рис. 1.1)*).

Активізується освітня діяльність наступників за допомогою різних потреб (наприклад, оволодіти знаннями, щоб отримати позитивну оцінку тощо), які сприяють розвитку мотивації як динамічного процесу формування мотиву й водночас усвідомлення актуальних потреб. Виникає свідоме рішення взаємодіяти із наставником для того, щоб пронормувати знання, а пізніше виділити із них ціннісні елементи, оскільки по-іншому не можна повновагомо прожити модульно-розвивальний цикл. Тому на основі вказаних різновидів мотивації (пізнавальна, практична і т. д.) утворюються мотиви до різних діяльностей (передусім до нормотворення, вчиняння, осягнення Я-духовного), у змістовому форматі яких і виникає полімотивація.

За інноваційних освітніх умов отримання й привласнення здобутих знань, умінь, навичок для кожного учня не є надважливою метою. Основна полягає у тому, щоб зуміти осягнути духовні пласти соціально-культурного досвіду. Це означає, що завдяки технологічній організації модульно-розвивального циклу пріоритетнішими стають мотиви, котрі спонукають до освітніх учинкових дій та до самостійного вибору окремої психодуховної форми самопізнання. Саме вони дають змогу стати не тільки людиною розумною, а й духовно розвинутою. Сукупність цих мотивів системно взаємопов'язана. Вони також ієрархічно надбудовуються одні над одними на періодах модульно-розвивального процесу, передбачають відповідний результат, що спонукає до виникнення наступного, соціально й культурно ускладненого, ковітально більш значущого.

Отже, переважання багатьох мотивів до освітньої діяльності над одним, вічного (розвиток Я-духовного) над минулим (Я-інформаційне), внутрішніх різновидів роботи (зрозуміти й осмислити переведення знань у норми, здійснити й порівняти свої вчинкові дії з діями однокласників і т. ін.) над

зовнішніми (переповісти вивчений вірш, правило тощо) дозволяє стверджувати, що модульно-розвивальна система має явний розвитковий пріоритет.

Згідно із запропонованою план-картою дослідження інноваційно-психологічного клімату подальший аналіз доцільно здійснювати у межах третього предмета – освітнього спілкування, яке має свою план-карту (див. розділ 4). Крім того, зазначений предмет ще й утримує моделі-конфігуратори, що інтегрують у собі різні знання не тільки про освітнє спілкування, а й частково про інноваційно-психологічний клімат. Зокрема, до них належать: а) концепція соціально-психологічної структури спілкування (Г.М. Андрєєва, А.Б. Коваленко, М.Н. Корнєв, Л.Е. Орбан-Лембрик, В.А. Семиченко, Т.Д. Щербан), б) соціально-психологічна теорія організації В.П. Казміренка (головно параметр інформаційно-ділового обміну), в) теорія освітньої діяльності А.В. Фурмана, г) елементи комунікативного процесу Г. Лассуела (у вигляді запитань), д) психологічний аналіз різноманітних структур міжособистісної взаємодії Е. Берна, М. Вебера, П. Єршова, Н. Казаринової, О. Леонтєєва, Дж. Міда, М. Обозова, В. Панфьорова, Т. Парсонса, П. Сорокіна, Л. Уманського, Я. Щепанського та ін., е) психологічна концепція пошуку смислу життя В. Франкла тощо. У результаті створення моделей-конфігураторів: а) комунікативної міжсуб'єктної взаємодії, яка поєднується із інформаційним обміном, б) міжособистісної інтеракції, котра інтегрується із діловим і в) перцептивної міжіндивідуальною взаємодії, яка взаємопов'язується із смисловчинковим, отримуємо одне систематизоване теоретичне знання про освітнє спілкування та його аспекти як різновиди обміну. Воднораз перший – виконує функцію зняття освітніх суперечностей (за його допомогою учасники навчання розуміють, що без ґрунтового процесу оволодіння знаннями вони не зможуть належно функціонувати на наступних періодах модульно-розвивального циклу), надає значень і смислів поведінковій активності кожного, а тому виникає оперування знаннями як соціальними еталонами спілкування. Другий (інтерактивний) – продукує діловий обмін, регулює організацію спільної діяльності учасників, а відтак взаємозбагачує їх

як співдіячів і водночас як співрозмовників. Перцептивний (третій) аспект дає змогу пізнати один одного, смислово самоствердитися через учинкові дії й у такий спосіб виконує функцію взаєморозуміння між ними. Спонтанно-інтуїтивний (обґрунтовуємо через спонтанно-духовну складову Я-концепції (див. розділ 5)) – сприяє саморозумінню за допомогою вибору однієї із психодуховних форм. Зазначені аспекти освітнього спілкування через процес конфігурування, знову ж таки, фрагментарно обґрунтовують інноваційно-психологічний клімат у зв'язку із наявністю інших його (клімату) предметів. Власне спілкування є механізмом впливу. За допомогою вербальних (мова) і невербальних (жести, міміка і т. ін.) засобів воно задає змістове, практичне, психосмислове, самосенсове поле взаємодії між учителем і групою учнів.

Четвертим, інтегральним, предметом дослідження цього об'єкта є позитивно-гармонійна Я-концепція учасників розвивальної взаємодії. Вона розвивається й утверджується у їхньому внутрішньому світі внаслідок дії трьох попередньо зазначених параметрів інноваційно-психологічного клімату. Правомірність функціонування чотирьох предметів, де один займає важливе положення, перегукується із юнгіанським принципом кватерності. «Кватерність К.Г. Юнг розумів як універсальний архетип, логічну передумову будь-якого цілісного судження. Наприклад, щоб описати горизонт як ціле, потрібно згадати чотири сторони світу... Чотири елементи трапляються всюди, і насамперед у людських психічних функціях: відчуття (сенсорика), мислення (логіка), почуття (етика, емоції), інтуїція (апріорне знання)... Кватерність ... має структуру 3+1, у якій один з елементів займає особливе положення або має порівняно іншу природу... Саме четвертий, доповнюючи тих трьох, робить їх чимось єдиним, символізуючи Універсум» [164, с. 36–38]. Відповідно до цього, перших три предмети-параметри формують зовнішньо-внутрішній контур психічної регуляції учнів, а останній – являє собою суто внутрішнє ядро їх самоорганізації у цілісному функціональному циклі навчального модуля.

Я-концепція центрується як внутрішнє «зняття» трьох попередніх предметів у такий спосіб, що піднімає на більш високий рівень загальне

розуміння об'єкта – феномена інноваційно-психологічного клімату. Останній сприяє не тільки поперемінному перебігу образів суб'єктивної реальності (суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум), набуття наступниками соціокультурного досвіду через пізнавально-пошукову діяльність, причетності до циклів культуротворення (нормотворення, смислотворення, сенсотворення), формування мотивів до нормотворчої діяльності, здійснення освітніх учинкових дій, а й з'яві системи позитивних самоуявлень кожного, які формовтілюються у феномен Я-концепції. Вона є не лише центральною ланкою самосвідомості наступників, а й важливим чинником спричинення їхніх освітніх форм активності, тобто таким внутрішнім утворенням, котре опосередковує учнівську позицію, набір соціальних ролей, статус тощо. Загалом становлення позитивно-гармонійної Я-концепції допомагає учасникам розвивальної взаємодії визначитися в освітньому просторі щодо здійснення вчинкових дій, ідентифікуватися із своєю групою, досягнути самоототожнення, оцінити свої та інших досягнення, а відтак сприяє повнофункціональному самоутвердженню й самореалізації.

Варто зауважити, що К. Юнг говорить і про п'ятий, головний елемент, який виконує «трансцендентну функцію, ... являє собою посередницьку основу, «міст» для об'єднання протилежних функцій, одна з яких – свідомо (домінує), а друга – витіснена у підсвідомість (опозиційна). В результаті з'єднання полярних протилежностей оживає спільний архаїчний корінь, первісна ментальність, з якої беруть початок всі диференційовані функції» [цит. за 215, с. 423]. У зв'язку з цим З.С. Карпенко обстоює «ідею п'ятерності як базову психоментальну матрицю психологічного методологування» [215].

У нашому дослідженні попередньо зазначено, що виокремлені чотири предмети-параметри ППК (вплив, полімотивація, спілкування, Я-концепція) *перегукуються із принципом кватерності*, оскільки ППК як п'ята узагальнювальна психосоціальна даність хоча й утримує певний ноуменальний матеріал, але сутнісно не належить до сфери трансцендентного. Вочевидь цей

клімат стосується вчинково-організованої реальності соціального повсякдення, а тому у ньому переважає феноменологічний зміст.

Зазначимо, що створена модель-конфігуратор на предмет розгортання і взаємодоповнення компонентів позитивно-гармонійної Я-концепції синтезує різноманітні знання про об'єкт дослідження [див. розділ 5], а саме: а) структурну модель глобальної Я-концепції Р. Бернса, б) філософсько-психологічну теорію вчинку І.П. Манохи, П.А. М'ясоїда, В.А. Роменця, В.О. Татенка, Т.М. Титаренко, в) диспозиційну теорію особистості В.А. Ядова, г) теоретико-емпіричні дослідження проблематики Я-схем П. Левіскі, Х. Маркус, П. Нуріуса, д) соціально-психологічну теорію організації В.П. Казміренка, е) концепцію цілісного функціонального циклу модульно-розвивального процесу у взаємодоповненні чотирьох періодів освітньої діяльності, є) авторську теоретичну модель параметрів інноваційно-психологічного клімату. Вона (модель) унаочнює той факт, що у підсумку виникає сукупне теоретичне знання про позитивно-гармонійну Я-концепцію учасників інноваційної взаємодії та її структурні компоненти (когнітивний, емоційно-оцінковий, вчинково-креативний, спонтанно-духовний) і їх модальності (Я-реальне, Я-інформаційне, Я-свідоме, Я-ідеальне, Я-нормативно-рефлексивне, Я-підсвідоме, Я-ціннісно-рефлексивне, Я-надсвідоме, Я-несвідоме, абсолют Я-духовного). Водночас такий поділ є умовним, тому що у реальному психодуховному бутті особи названі компоненти синергійно взаємопов'язані.

Позитивно-гармонійна Я-концепція – це складна динамічна система уявлень людини про себе як суб'єкта, особистість, індивідуальність та універсума діяльності у взаємозв'язку і взаємодоповненні її когнітивного, емоційно-оцінкового, вчинково-креативного і спонтанно-духовного компонентів у структурі інноваційно-психологічного клімату. Причому гармонійною вона артикулюється тому, що внутрішньо (думка про прийнятний Я-образ, самоставлення через самооцінку) та зовнішньо (освітні вчинкові дії, вибір й намалювання однієї із психодуховних форм осягнення-реалізації себе – віри,

істини, любові тощо) цілісно впорядковує взаємодію між компонентами Я-концепції. Адже гармонія (грец. *harmonia* – зв'язок, пропорційність, злагодженість), згідно з поглядами філософів, узгоджує частини в розчленованому цілому.

Відомо, що Р. Бернс поділяє Я-концепцію на позитивну та негативну. Першій притаманні такі ознаки: переконаність в імпонуванні іншим людям, упевненість у здатності до того чи іншого виду діяльності, наявність почуття власної вартісності [45].

Названі сутнісні ознаки позитивної Я-концепції не завжди вказують на те, що людина, яка її має, зреалізуватиме свій потенціал у практиці повсякдення (або ж останній втілюватиме у життя періодично чи частково). Можна себе позитивно переймати, багато знати та пишатися цим, але нічого не робити та не зреалізувати ці знання-потенції у житті. Натомість гармонійна Я-концепція розкриває те, що особа не лише цінує, приймає себе і т. ін., а й втілює власні бажання, установки тощо у діяльно-діалогічній взаємодії. Іншими словами, виникає пропорційний взаємозв'язок між внутрішніми інтенціями та реальними діями і таким чином формується цілісне самоуявлення свого сутнісного Я.

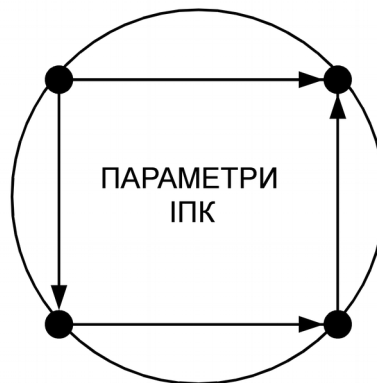
Відтак розвиток позитивно-гармонійної Я-концепції учня сприяє зростанню його рівноваги як у внутрішньому, так і у зовнішньому світі, злагодженості та взаємозв'язку між суб'єктною думкою й особистісним самоставленням, індивідуальнісними діями й духовно-універсумною саморефлексією.

Вважаємо за потрібне конкретизувати й таке: технологія введення освітнього процесу за модульно-розвивального навчання містить чотири періоди функціонування навчального модуля, де відбувається розвивальна взаємодія між учителем і учнями. Це зумовило виділити не тільки чотири предмети у аналізованій план-карті, а й чотири класи впливу, а також таку саму кількість аспектів спілкування, сфер-умов полімотивації та компонентів Я-концепції. Завершальний період – духовний – охоплює духовно-універсумний клас впливу, спонтанно-інтуїтивний аспект спілкування, мотивацію

самовдосконалення та спонтанно-духовний компонент Я-концепції. Усі розуміють, що розгортання духовності у внутрішньому світі людини, яка взаємодіє та психосоціально зростає у відповідній системі, не може бути різного спрямування, воно характеризується одним стратегічним напрямком розвиткових змін. Тому вказані вершинні клас, аспект тощо спрямовані на саморозуміння, саморозвиток, самоосягнення і самореалізацію людини як універсума. Ось чому немає потреби окремо детально аналізувати духовно-універсумне самотворення, спонтанно-інтуїтивне спілкування, мотивацію самовдосконалення, оскільки їхній психологічний зміст конкретно розкривається у спонтанно-духовній складовій Я-концепції (див. розділ 5) як центральній ланці інноваційного клімату. Крім того, відповідно до теорії і методології модульно-розвивальної системи кожен період *інноваційного освітнього циклу* має свої завдання і зміст, технологічні і методичні інваріанти та забезпечує психосоціальний розвиток суспільної особи, спираючись на

1. Вплив : забезпечує перебіг процесу активації („перехід із недіяльного стану в діяльний; посилення діяльного стану” [70, с. 19]) та спричиняє становлення образів суб’єктивної реальності

4. Я-концепція : центральне утворення самосвідомості , яке є джерелом самоактуалізації



2. Полімотивація : сприяє активізації („роботи кого-, що-небудь діяльнішим , активнішим [70, с. 19]) освітньої діяльності та суб’єктного довкілля загалом

3. Спілкування : стимулює процес актуалізації („робити, ставати актуальним , атуальнішим” [70, с. 19]) освітніх вчинкових дій у конкретному часопросторі ділових взаємин

Рис. 1.3. Значення параметрів ІПК у процесі розгортання освітнього вчинку

інтегральні групи факторів формування ППК, що мають (фактори) вчинкову природу (див. *рис. 1.2*). Адже вчинок – «сутнісне ядро людського буття» (за В.А. Роменцем). В його з'яві параметри ППК відіграють ключову роль. Зокрема, вплив – як перший параметр забезпечує перебіг процесу активації, полімотивація як другий – активізації, спілкування – актуалізації, а Я-концепція – самоактуалізації (*рис. 1.3*).

1.3. Різновиди клімату в сучасному психологічному дискурсі

У психологічній літературі вживають такі найпоширеніші поняття клімату, як психологічний, соціально-психологічний, організаційний та інші. Перший характеризують як такий, що обґрунтовує емоційний настрій, морально-психологічний стан людини і виявляється у процесі спілкування. Відтак під час його дії на афективному рівні відображаються особисті та ділові взаємини учасників колективу, їхні вартісні спрямування, норми та бажання тощо. Водночас соціально-психологічний клімат, щонайперше, висвітлює систему відносин між членами колективу (реакції, соціальні дії), тобто міжособистісні чи безпосередні взаємостосунки. Рівень, де останні формуються «в якісні структури і здійснюють вплив на життєдіяльність – мала група. У групі 7-20 осіб існує соціально-психологічний клімат, а в групі 50-100 і більше людей міжособисті взаємини групуються в 3-5 самостійних підструктури» [205, с. 106, 107]. Між ними виникають свої відносини, котрі досліджує організаційний клімат, що залежить також і від тих процесів, які сформувалися у соціально-психологічному кліматі. ОК характеризує властивості оргсередовища, де відбувається «реалізація соціальної активності людей, котрі поєднані єдиними цілями діяльності» [205, с. 108]. Крім того, у ньому співвідноситься взаємодоповнення причинно-наслідкових, регулятивних та результативних зв'язків.

Дослідженням вищезазначених різновидів клімату займалися Н.П. Анікеєва [18], В.І. Антонюк, В.В. Бойко, О.І. Зотова [21], В.П. Казміренко

[205; 206], Л.М. Карамушка [212], А.Г. Ковальов, Н.Л. Коломінський [228], Г.А. Моченов, В.Н. Панфьоров [55], Д.Б. Паригін [331], С.К. Роцін [379], А.Л. Свенцицький [397], В.А. Соснін [415], Р.Х. Шакуров [494], Є.В. Шорохова та інші. Нашим завданням не було давати розгорнутий аналіз різновидів клімату. Основна мета полягала в тому, щоб обґрунтувати інноваційно-психологічний клімат як гносеологічний конструкт у теорії освітньої діяльності. Однак вкажемо й на те, що свого часу ще Л.М. Толстой виділяв такий феномен, як «дух школи», А.С. Макаренко, аналізуючи колектив, застосовував як обов'язкові такі його параметри – це «стиль» чи «тон», а Б.Д. Паригін, поряд із поняттям «клімат», вживає поняття «духовна атмосфера» або «дух колективу». Водночас учений стверджує, що вони не тотожні. «Атмосфера – це нестійка, постійно змінювальна сторона колективної свідомості, а клімат позначає не ті чи інші ситуативні зміни в налаштуваннях чи настроях людей, а лише його стійкі риси» [331, с. 9, 10]. Крім того, клімат – це «частина соціально-психологічного простору організації, психологічне поле» [260], на якому розгортається праця людини, «плацдарм життєдіяльності особистості» [331].

За концепцією Н.П. Анікеєвої, стосунки у психологічному кліматі формуються через такі способи взаємодії, як переконання, зараження, наслідування, навіювання й типи взаємного впливу (однобічне чи взаємне полегшення та утруднення, незалежність). Останні спричиняють з'яву такого явища, як психологічна сумісність (виникає максимальний результат за мінімальних психологічних витрат) чи несумісність [18, с. 5, 11]. У структурі соціально-психологічного клімату Б.Д. Паригін виділяє два основні підрозділи – ставлення людей до праці та їхні відносини між собою, котрі диференціюються на взаємини між товаришами по роботі та у системі керівництва, серед підлеглих. «Усі стосунки розглядаються через параметри психічного налаштування – емоційного і предметного (спрямованість уваги і характер сприйняття людьми різних сторін діяльності). Структура проявів СПК за допомогою відносин охоплює ставлення до: а) один до одного, б) загальної справи, в) світу (система ціннісних орієнтацій особистості) і г) самого себе

(самосвідомість, самоставлення і самопочуття)» [331, с. 12, 13]. Б.Д. Паригін також звертає увагу на те, що важливою характеристикою соціально-психологічного клімату є загальний емоційний настрій колективу. Такої позиції дотримуються і Н.Л. Коломінський, А.Н. Лутошкін, К.К. Платонов та інші дослідники. Р.Х. Шакуров пише, що «психологічна сторона клімату розкривається в емоційних, вольових та інтелектуальних станах і властивостях групи..., хоча й у них можна фіксувати й соціальний бік» [494, с. 55–69]. «Щодо соціально-психологічної сторони, то вона виявляється в таких його сегментах атмосфери, як єдність, згода, задоволеність, дружба, згуртованість та ін.» [228, с. 95].

Натомість О.С. Анісімов розглядає СПК як таке явище, яке відображає рівень комфортності у спільній діяльності, у груповій взаємодії [19, с. 297]. На думку Н.Л. Коломінського, «усвідомлення особистістю комфортності в групі пов'язане із феноменами соціальної фасилітації та інгібіції як тими несвідомими компонентами, що входять до соціально-психологічного клімату» [228, с. 90].

Здійснений стислий огляд психологічного і соціально-психологічного кліматів дає змогу стверджувати та погоджуватися із позиціями Л.М. Карамушки [212], Н.Л. Коломінського [228], Б.Д. Паригіна [331], що не слід їх розмежовувати. Про це свідчить те, що вони охоплюють як процеси морального, психологічного й соціального стану людей, так і взаємини між ними, а найголовніше – це їхній загальний емоційний настрій. Л.М. Карамушка «виокремлює три основних види психологічного клімату: з позитивною, негативною та нейтральною спрямованістю» [212, с. 142] і зазначає, що він «є суб'єктивним відображенням об'єктивної реальності, тобто життєдіяльності колективу, суттєвим фактором впливу на його діяльність, процеси управління ним» [212, с. 147].

Водночас В.П. Казміренко [205] зазначає, що не слід ототожнювати СПК і ОК, оскільки перший найчастіше відображає безпосередні міжособистісні стосунки, котрі властиві малим групам, а другий, щонайперше, – міжгрупові,

хоча й враховує міжсуб'єктні стосунки. Це – вихід на новий методологічний рівень і, згідно з цим підходом, аналізу підлягають не тільки безпосередні, а й опосередковані взаємини. Відтак можна констатувати, що ОК має свою природу і «знаходить відображення у системі трьох основних параметрів: соціально-психологічного простору організації, інформаційного і ділового обмінів, способів і засобів активізації діяльності елементів організації на всіх рівнях» [205, с. 108].

Зрозуміло, що «сприятливий, або здоровий клімат» [212, с. 142] у найзагальнішому розумінні слова супроводжує науково-технічний прогрес суспільства, адже розв'язує питання соціального і психологічного потенціалу людства. Він може розглядатися через такі показники: 1) рівень долучення осіб до діяльності, 2) ступінь психологічної ефективності відповідної діяльності, 3) потенціал колективу і кожного суб'єкта зокрема тощо. Отож, позитивний клімат створює відповідну культуру у взаєминах, є чинником формування й активності особистості, передумовою стимулювання її творчої і духовної самореалізації. А його важливими ознаками є задоволення від праці, позитивний настрій, взаєморозуміння між людьми, їхня згуртованість, продуктивність, стабільність, міжсуб'єктний і міжгруповий генезис, саморегуляція і самоорганізація, а також творча атмосфера.

Інноваційно-психологічний клімат функціонує у модульно-розвивальній системі навчання, котра, як науковий проект інноваційної освіти, реалізує соціально-культурну парадигму суспільного розвитку України; має на меті науково-практичне обґрунтування школи майбутнього – школи культури і духовності; обґрунтовується як єдність міждисциплінарної теорії, вітакультурної методології, соціально-психологічної технології і практики експериментування у закладах освіти; втілює вимоги ідей культури і розвитку, принципів ментальності, духовності, розвитковості і модульності, закономірностей функціонування дидактичних, навчальних, змістових та інших модулів; спирається на теорію освітньої діяльності, що пояснює дію основних механізмів культурної з'яви людини як суб'єкта, особистості, індивідуальності

та універсума шляхом занурення в соціальний досвід [див. детально 108; 109; 117; 299; 312; 461].

Модульно-розвивальна система поетапно впроваджується у школах України як лонгітюдний соціально-психологічний експеримент, а тому наслідують закони і методи соціального проектування та прогнозування, виявляє організаційні та психологічні резерви конструктивного перетворення і взаємозбагачення соціальних (навчально-виховних) та особистісних (мотивація, інтелектуальність, ментальність тощо) структур. Її концептуальна новизна полягає в тому, що ідея розвитку поширюється на завдання, зміст, форми, технології, засоби, характер і результати загальноосвітньої школи, а відтак на формування культурної людини у суспільстві.

Зауважимо, що інноваційно-психологічний клімат, котрий функціонує у цьому навчанні, охоплює зміст соціально-психологічного (завдяки розвивальній взаємодії виникають позитивні емоції, настрої, установки, мотиви, відбувається нормо- і смислотворення, формуються паритетні, розвиткові, міжсуб'єктні, міжособистісні, міжіндивідуальні взаємини) та організаційного кліматів (освітня організація, де виникають міжособові й міжгрупові відносини), а також знаходить відображення у системі вищезазначених параметрів (вплив, спілкування, полімотивація, Я-концепція). *Під інноваційно-психологічним кліматом розуміємо набір стійких характеристик, які сутнісно визначають модульно-розвивальну систему, впливають на форми активності людей у групі, їхній емоційний і моральний стан та настрої, міжгрупові стосунки.* До його структури належать: а) психологічний вплив та його класи; б) полімотивація та сфери умов її розгортання, в) освітнє спілкування та його аспекти; г) позитивно-гармонійна Я-концепція та її компоненти.

Відомо, що одним із найзагальніших показників СПК, за Б.Д. Паригінім, є самоствалення, самопочуття, які перебувають у просторі самосвідомості особи [331, с. 13, 15]. Тоді як центральним утворенням останньої постає Я-концепція людини, яка теоретично та емпірично досліджується нами. Наочно подамо змістову і параметричну суть різновидів клімату в психології (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Структурно-змістові особливості різновидів клімату в психології

Структура проявів СПК (за Б.Д. Паригіним) відображена у ставленнях [331, с. 12-14]	Параметрична структура організаційного клімату (за В.П. Казміренком) [205, с. 108]	Параметрична структура інноваційно-психологічного клімату (за О.Є. Фурман) [117, с. 26]
Один до одного (емоційність та упредметнення)	Соціально-психологічний простір організації	Психологічний вплив у вітакультурному просторі-часі
До загальної справи (емоційні та предметні параметри психічного налаштування)	Мотивація поведінки та оргдосягнень, котра постає у полімотивації та сферах й умовах її активізації	Полімотивація та сфери умов її розгортання
До світу (система ціннісних орієнтацій особистості)	Інформаційно-діловий обмін як фактор організаційної життєдіяльності	Освітнє спілкування та його аспекти як інформаційний, діловий, смисловчинковий і самосенсовий різновиди обміну
До себе (самосвідомість, самоствавлення та ін.)	—	Позитивно-гармонійна Я-концепція та її компоненти
Змістово-сутнісні особливості		
Переважно відображає безпосередні стосунки, які властиві малим групам у колективі	Щонайперше характеризує організаційно опосередковані, тобто міжгрупові, взаємини, хоча враховує й міжособистісні, котрі наявні в малих групах	Поєднує безпосередні й опосередковані освітньо-вчинкові стосунки учасників взаємодії, котрі зреалізують інноваційні зміни (реформування, модернізаційні дії тощо)

Інноваційно-психологічний клімат стосується освітнього простору школи як окремого інституту суспільного виробництва (транслює соціально-культурний досвід від покоління до покоління і відповідно розвиває усіх

учасників). Життєдіяльність цього інституту організовується ритмічно як взаємодоповнення різних циклів – оргуправлінського (розклад занять), навчального (пошукова пізнавальна активність школярів, яка спрямована на оволодіння ними науковими знаннями і досвідом), виховного (привласнення соціально-групових норм через систему ставлень, оцінок, взаємодій), освітнього (збагачення світогляду учнів цінностями і віруваннями шляхом долучення до культурних здобутків нації та людства), самореалізаційного (самостановлення кожного як внутрішньо культурної людини і свідомого громадянина).

Залучення науковців, викладачів і педагогів до ситуаційних організованостей ІПК дає змогу вдосконалювати й оновлювати як теоретичні форми організації науки (наприклад, теорія, концепція, модель), так і практику навчально-виховного процесу. Інновація (англ. *innovation* – новизна, нововведення) за своїм змістом стосується таких перемін, що «супроводжуються змінами у способі діяльності, стилі мислення» [179, с. 1] тощо; «процес впровадження нових технологій, що покликані підвищувати продуктивність тієї чи іншої діяльності (наприклад, трудової, навчальної) та впливати на соціально-психологічні відносини у тих соціальних групах, які здійснюють цей процес і в котрих ці інновації функціонують» [234, с. 145]. Крім того, вона є «важливою властивістю соціальної, економічної, культурної творчості та прогресу» [257, с. 22]. Варто зауважити, що «потреба в науковому забезпеченні процесних змін була усвідомлена у сфері економіки. Зростаюча конкуренція між фірмами вимагала інтенсифікувати цикли їх оновлення, щоб отримати переваги у конкурентній боротьбі. Так зародилася наукова дисципліна «інноватика» [258, с. 12]. Її фундаторами вважають німецьких учених В. Зомбарта і В. Метчерліха та австрійського економіста Й. Шумпетера.

До значних здобутків у царині обґрунтування проблем інновацій у педагогіці, філософії, психології, соціології належать, як відомо, роботи Ю.З. Гільбуха [85], М.В. Кларіна [219], В.С. Лазарєва та Б.П. Мартиросяна [258], В.Я. Ляудіса [201], А.В. Фурмана [460; 461], Н.Б. Шуст [504],

В.Б. Яковенка [531], В.А. Ясвіна [534] та інших відомих учених. А ось Н.Р. Юсуфбекова здійснила теоретико-методологічне дослідження інноваційних процесів у системі освіти, результатом яких є не лише висвітлення відповідних тенденцій, законів і принципів, а і створення окремої галузі методологічного знання – педагогічної інноватики [526]. Предмет останньої центрується довкола інноваційних процесів у сфері освіти [240, с. 18].

Зазначимо, що інноваційна освітня діяльність загалом сприяє впровадженню нововведень й новацій у життєдіяння школи чи ВНЗ, які, щонайперше розвивають людину та підвищують якість навчально-виховного процесу. У науковій літературі терміни «інновація» і «нововведення» «трактують як тотожні поняття» [258, с. 14], що сутнісно характеризують «уведення новацій (вони постають у вигляді засобів) в освітню систему, застосування яких покращує результати її роботи. Якщо новація – це потенційно можлива зміна, то інновація – це реалізована зміна, що стала дійсністю. За такого розуміння перша є можливим нововведенням» [258, с. 14, 15]. Водночас процес переходу новації у нововведення В.С. Лазарєв, Б.П. Мартиросян називають циклом впровадження, частиною інноваційного процесу. Він виникає за тієї умови, коли суб'єкти здійснюють інноваційну, наприклад, освітню діяльність (спрямована на змістові, навчально-виховні практичні переміни) та утримує такі структурні складові: створення, розповсюдження й оволодіння новаціями. Крім того, «інноваційний процес функціонує в інноваційній системі. Вона являє собою сукупність пов'язаних між собою ідей-змін людських, матеріально-технічних, інформаційних, нормативно-правових та інших компонентів педагогічної системи школи, а також передбачає результативність цих перемін» [257, с. 22].

Процес перебігу інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної системи вирізняється тим, що під час створення й проектування А.В. Фурманом та його послідовниками інноваційних програмово-методичних засобів (наприклад, «граф-схеми навчальних курсів, освітні сценарії, модульно-розвивальні підручники, програми самореалізації особистості учня тощо»

[461]) вони відображали характер новацій. Коли останні впровадилися у експериментальні школи, то перетворилися у нововведення чи інновації освітньо-психологічного змісту. У тому разі, якщо б вони набули масового розповсюдження, то можна було б стверджувати, що стали традицією нового рівня досконалості. Крім того, інноваційними у цій системі є освітній психолого-педагогічний зміст (відображає чотири періоди функціонування навчального модуля), форми навчання (модульно-розвивальний розклад занять, що конкретизується у 30-ти хвилинних навчальних заняттях, за схемою 3x30), технологія (набір психомистецьких алгоритмів різноспрямованої розвивальної взаємодії) тощо, які у сукупності спричинюють позитивний результат – розумово, соціально, психосмислово і духовно розвивають як вчителів, так і учнів, а також сприяють їхньому внутрішньому культурному зростанню.

Варто підкреслити, що педагоги експериментальних шкіл професійно займаються двома видами діяльності – науково-дослідницькою (наприклад, пізнають та створюють міні-підручники й програми самореалізації, беруть участь у проведенні психодіагностичних обстежень, готують до опублікування тези, статті, методичні збірки, авторські міні-підручники тощо) та інноваційно-освітньою (проектують та впроваджують різноаспектні новації). Іншими словами, у першому випадку вони причетні до новаційної діяльності, а у другому – коли впроваджують створені продукти творчості у навчально-виховний процес – до інноваційної. На четвертому, результативно-узагальнювальному, етапі експериментування окремі школи (початкова ланка ліцею № 157 м. Києва, ЗОШ №43 м. Донецька, ЗОШ №10 м. Бердичева Житомирської обл. та ін.), повно адаптувавши модульно-розвивальну схему організації навчання та впровадивши інноваційні програмово-методичні засоби, досягнули рівня нової традиційності, тобто для них ця робота набула узвичаєного характеру.

Відтак термін «інноваційно-психологічний клімат» [117; 119; 122; 123; 128; 134; 140; 561] виник, з одного боку, із аналізу практичної діяльності, котра ґрунтується на досвіді експериментування, а з іншого – оформився із

теоретичного поєднання різнопредметних знань (психологічних теорій і концепцій тощо), що дало змогу виокремити його параметри. Предметом експерименту є наукова розробка та впровадження модульно-розвивальної системи, яка не лише не заперечує традиційної, класно-урочної, а надбудовується над нею як послідовність складніших психодідактичних ідей і технологій. Пропонований експеримент вимагає проведення такої роботи: а) підготовчо-організаційної (2–3 роки, що пов'язана із розробкою дослідно-експериментальних програм, проведенням психодіагностичних обстежень тощо), б) діагностико-концептуальної (3–5 років, що спрямована на впровадження модульно-розвивального розкладу занять за схемою 3x30, створення вчителями граф-схем навчальних курсів та їх експертизу, апробацію модульно-розвивальної технології навчання), в) формувально-розвивальної (5–10 років, що полягає у створенні й використанні наставниками інноваційних програмово-методичних засобів та в цілісному впровадженні психомистецьких технологій модульно-розвивального навчання тощо) і г) результативно-узагальнювальної (3–6 років, де увага зосереджується на програмово-методичній експертизі реалізації експерименту у формі анкети-звіту, підготовці та проведенні всеукраїнських і регіональних конференцій та семінарів і т. ін.). В експерименті переплітаються професійні інтереси управлінців, науковців і практиків, а також взаємодоповнюються теоретичні, прикладні і досвідні методи пізнання, відстежується взаємозалежність процесів функціонування, розвитку та управління навчальних, виховних, освітніх ритмів.

Водночас, незважаючи на наявні істотні теоретичні і практичні здобутки фундаментального експериментування, масове впровадження модульно-розвивальної системи потребує стратегічної перспективи. Принагідно зауважимо такий факт: щоб освітній заклад перевести з одного стану в якісно інший, треба 10–15 років. Тоді зазначений експеримент трансформує діяльність освітнього закладу від пізнавально-інформаційного простору до соціально-культурного, інтенсивно-розвивального. Зокрема, після виконання завдань

третього етапу експерименту найповніше виявляються параметри ППК як у їх окремому функціонуванні, так і системному психокультурному виявленні.

Отже, ППК є багатопараметричним явищем модульно-розвивальної системи навчання, котре закономірно виникає на завершальних етапах експерименту, інтегрує здобутки інноваційно-освітньої та науково-дослідної діяльностей конкретного загальноосвітнього закладу (школа, ліцей тощо) в його розвитку і саморозвитку та спрогнозовується теорією освітньої діяльності як визначальна умова життєзреалізування інноваційної освітньої системи. Оскільки будь-яке нововиявлене явище вимагає теоретико-методологічного аналізу та осмислення, то перед нами виникла проблема його наукової рефлексії. У результаті проведення відповідної роботи створені авторські моделі-конфігуратори і методологічні план-карти дослідження параметрів ППК.

1.4. Теоретичне осмислення освітньої діяльності як методологічна основа дослідження інноваційно-психологічного клімату

В останні два десятиліття освітяни, політики, управлінці різних країн світу констатують кризовість освіти як самотної сфери суспільного виробництва. Вказуючи на чинники та умови незадовільного стану національних систем освіти, уряди багатьох держав вдаються або до їх реформування, або до їх модернізації. Однак результативність цих реформ здебільшого не можна вважати успішною, однозначно позитивною. Проблема полягає в тому, що кожній країні треба виробити свою специфічну парадигму, концепцію або стратегію проведення реформ в освітній сфері, враховуючи, з одного боку, здобутки і тенденції розвитку аналогічних систем високорозвинених держав, з іншого – власний досвід і суспільно-економічні можливості поетапного переходу до тих чи тих інноваційних моделей навчання у середній і вищій школі.

У зв'язку з цим вкажемо на теорію освітньої діяльності людини, що розробляється в останнє десятиліття когортою вчених [299; 297; 460; 461]. Вона

пояснює модульно-розвивальну систему, створюючи методологічне підґрунтя для дослідження ІПК, і є одним із рівнів духовно-практичного перетворення нею довкілля і власної психологічної природи, а також інтегрує у своїй структурі єдність інших важливих діяльностей, щонайперше ігрової, учбової, дослідницької, трудової, духовної і характеризується: а) цілеспрямованістю (особистістю, яка здатна творити культурні, в т. ч. етнонаціональні, надбання); б) предметністю (взаємозалежна єдність культурних перетворень і трансформацій особистості та соціуму, тобто динаміка позитивної соціальної взаємодії); в) змістовністю (соціально-культурний досвід як основа актуального ментального стану нації, етносу, групи, особи); г) оформленістю як різноманітністю форм, видів та рівнів соціальної активності (співробітництво, суперництво, боротьба, взаємодія, конфлікт, конкуренція тощо); д) засобовістю (система предметних, символічних, інформаційних та психологічних кодів, за допомогою яких здійснюється соціальний контакт); е) результативністю (формування через механізми розвитку і саморозвитку психологічних властивостей особистості та конструктивне збагачення соціуму культурними надбаннями, у т. ч. творення взаємин і ситуацій, речей і засобів, моделей та організацій). Іншими словами, освітня діяльність – це діяльність особливого (культурно-психологічного) змісту, структури, оформлення, що канонізується у такому складному явищі вищого культурного утвердження людини як творення (рос. – *созидание*) [460].

Творення – соціально-психологічна та духовно-практична активність індивіда, групи, колективу, яка становить основний зміст освітньої діяльності і визначається: а) інноваційно-психологічним кліматом школи як інституту духовного виробництва знань, умінь, норм і цінностей, досвіду соціальної взаємодії; б) базовими механізмами творення – добування, збагачення і поширення соціально-культурного досвіду кожною особистістю; в) формами, рівнем і механізмами соціального розуміння учасниками освітнього процесу своєї соціально-культурної місії (покликання, надзавдання) у навчанні; г) соціально-психологічним простором актуальної та потенційної розвивальної

взаємодії педагога і вихованців; д) паритетними умовами ділового, інформаційного і смисловчинкового обмінів учасників навчання; е) полівмотивованою внутрішньою активністю і самоактивністю особистості, які у взаємодоповненні визначають ефективність розгортання процесів її психосоціального зростання та індивідуального саморозвитку. У теорії освітньої діяльності визначені й експериментально підтверджені соціально-психологічні умови розгортання процесів модульно-розвивального культуротворення [117; 460; 461].

За модульно-розвивальної інноваційної системи освітня діяльність є окремим предметом теоретичного осмислення і соціально-психологічного генезису на рівні школи як соціально-культурної організації, або інституту духовного виробництва суспільства. Її основний зміст становлять чотири сфери соціально-культурного досвіду: а) добування наукових знань і будь-якої, в т. ч. емпіричної, інформації про навколишній світ; б) використання здобутих знань, умінь і соціальних норм в актуальній і потенційній практиці життя особистості; в) збагачення навколишнього середовища, соціальної взаємодії і власного ментального досвіду знаннями, уміннями, нормами і цінностями; г) творення особистістю психолого-педагогічного, навчально-предметного, методично-засобового та управлінсько-технологічного різновидів змісту розвивальної взаємодії із соціумом й у такий спосіб позитивний розвиток себе і світу за законами істини, віри, добра, справедливості, свободи, гармонії, краси [461].

Вказані складові-сфери формування освітньої діяльності співвідносяться з періодами (фазами) функціонування цілісного модульно-розвивального процесу, а саме: 1) інформаційно-пізнавальний забезпечує проблемно-ситуативна технологія добування знань, за якої переважають процеси навчання (одиничне) і пошукова пізнавальна активність учнів; 2) нормативно-регуляційний утілюється завдяки критично-регуляційній технології нормування наукових знань і вмінь, коли переважають процеси виховання (особливе) і система взаємостосунків суб'єкт-суб'єктного та суб'єкт-об'єктного характеру; 3) ціннісно-естетичний реалізується за допомогою вартісно-світоглядної

технології поширення здобутого кожним соціально-культурного досвіду, котра утверджує домінування процесів освіти (загальне) та послідовності вчинкових дій над актуалізованим культурним змістом; 4) нарешті, духовний період стає можливим завдяки впровадженню духовно-спонтанної технології реалізації людських спроможностей учасників розвивальної взаємодії, коли досягається вияв універсального потенціалу особи через життєствердний пріоритет суб'єктивного над об'єктивним, духовного над матеріальним.

Зазначена періодичність розгортання освітньої діяльності у сфері інноваційної системи не тільки ставить культуротворення у центр головних надзавдань організованої соціальної зустрічі вчителя і учня, а й забезпечує проходження основних етапів системного самотворення його Я-концепції на різних рівнях людського самоствердження: а) суб'єкта – через добування соціально-культурного досвіду; б) особистості – шляхом нормування соціальної діяльності та набуття особливих властивостей (моральність, відповідальність тощо); в) індивідуальності – за допомогою збагачення культурним досвідом власного Я і найближчого оточення, прийняття оригінальності та непересічності її вчинку-події; г) універсума – внаслідок саморозвитку Я-духовного як внутрішньо неподільне злиття із Всесвітом через прийняття ним однієї з таких надперсональних психоформ: віри, честі, краси, істини тощо [98; 109; 110; 115; 116; 117; 141; 143; 148; 149].

Відмітимо, що, починаючи з XVI ст., а точніше з «Великої дидактики» Я.А. Коменського [229], на теренах українського шкільництва набули поширення три теоретичні системи, кожна з яких зорієнтована на переважання процесу навчання, виховання або учіння й, відповідно, обстоює дотримання закономірностей навчально-пізнавальної, педагогічної чи учбово-теоретичної діяльності в трансформації загальнолюдського досвіду від покоління до покоління.

Перша система за майже чотири століття розвою здійснила гігантський крок від догматичних та дисциплінарно-інформаційних форм і методів навчання до проблемно-діалогічних, комунікативно-ігрових та інших

інноваційних дидактичних моделей і технологій. Вершинним досягненням цього наукового напрямку досліджень є теорія проблемного навчання [287 та ін.], яка різносторонньо переносить принципи і закономірності дослідницької діяльності вченого на навчально-пошукову активність учня та студента, витлумачуючи навчання як різновид суспільно організованої і мінімізованої в часі пізнавальної роботи вихованців під керівництвом педагога. Очевидно, що аналізована теоретична система повно реалізує девіз: «Знання – сила!».

Друга теоретична система в центр державної системи освіти ставить процес виховання, витлумачуючи професійну педагогічну діяльність як соціальну, тільки у специфічному ракурсі – нормативного визначення наставником меж чітко дозволеного і недозволеного для учасника навчання. Така наукова орієнтація щонайперше знайшла віддзеркалення в теорії (відповідно – системі) комуністичного виховання, засадниче підґрунтя якої становить концепція педагогічного процесу. Про суто ідеологічне обрамлення останньої свідчать дефініції і визначення, які подає Ю.К. Бабанський: «Педагогічним процесом називають цілісний процес здійснення виховання у його широкому розумінні шляхом забезпечення єдності навчання і виховання (у вузькому спеціальному сенсі)»; його «розглядають як розвиткову взаємодію суб'єктів та об'єктів виховання, спрямовану на вирішення завдань освіти, комуністичного виховання й загального розвитку вихованців»; причому суть цього процесу «полягає в передачі соціального досвіду старшими і його засвоєння підростаючим поколінням завдяки їхній взаємодії, зорієнтованій на задоволення потреб сучасного суспільства у всебічно, гармонійно розвиненій особистості» [34, с. 250, 252, 253]. Кожен народ, як відомо, на історично відповідальних етапах свого розвитку вибудовує свою, відмінну в багатьох аспектах, систему освіти.

Фундаментально ґрунтовнішою, щонайперше в науково-експериментальному аспекті, є інша теоретична система, що створювалася пошуковими колективами, починаючи з кінця 50-х років, під керівництвом проф. Д.Б. Ельконіна [513], а потім В.В. Давидова [154–156], О.К. Дусавицького

[168], С.Д. Максименка [273–275], оскільки «учбова діяльність – це діяльність спрямована, у процесі її формування учні засвоюють узагальнені способи дій і наукові поняття. Безпосереднім її продуктом є розвиток учня» [275, с. 183]. Вона, по-своєму розв'язуючи проблему зв'язку навчання і розвитку дітей, формування діяльності і суб'єктного утвердження учня в навчанні, пропонує п'ять взаємозв'язаних концепцій-теорій: періодизації психічного розвитку в дитячому віці [513, с. 60–77], двох типів узагальнення і мислення [154–156], учбової діяльності та її суб'єкта [369], розвивального навчання [273–275], побудови відповідних підручників і методичних посібників [273; 274].

Порівняно з двома попередніми теоретичними системами щойно зазначена має такі істотні переваги. По-перше, в центр експериментальної системи початкової освіти покладені процеси психічного розвитку дітей як повноцінних суб'єктів учіння, а не самодостатнього соціалізуючого навчання чи виховання. Цьому сприяють зміст, методи і способи організації новаційного навчання, що інтегруються в найбільш універсальну форму – учбову діяльність, котра покликана розвивати у молодших школярів зацікавленість і потребу в постійній самозміні як основному змісті розвитку учня під час організованого навчання [273; 275]. По-друге, аналізована теоретична система відноситься до сфери психодидактики [153, с. 12], а тому має достатньо визначений філософсько-методологічний фундамент і розробляє полідисциплінарні проблеми.

В теорії розвивального навчання, на думку В.П. Зінченка наявні три тісно переплетені центри, або ідеальні форми: учбова діяльність, теоретичне мислення і рефлексія [191, с. 18, 42]. Визначальна роль співвідношення емпіричного і теоретичного мислення вказує не тільки на опертя цієї наукової школи на гегелівську парадигму, а й на явні методологічні орієнтації, оскільки фундаментальні наукові положення проектуються на методологічну рефлексію та мислєдіяльність. Крім того, розвивальне навчання спрямоване не лише на психічний розвиток дитини, а й плекається творчість – ядро особистості. По-третє, авторами теорії розвивального навчання (В.В. Давидов,

О.К. Дусавицький, Д.Б. Ельконін, С.Д. Максименко, В.В. Рєпкін та ін.) запропонована експериментальна освітня технологія – змістового узагальнення, котра забезпечує засвоєння знань у формі учбової діяльності, тобто під час розв'язування учбових задач у процесі розгорнутих діалогів та дискусій молодших школярів між собою у присутності вчителя, що дає змогу їм виявляти умови походження різних знань і вмінь, рефлексувати самі способи їх засвоєння, здійснювати його контроль та оцінку тощо. Відтак теорія учбової діяльності відповідає на численні запитання життєдіяльності школи як соціально-культурної організації.

Відомо, що основний механізм психічного розвитку особистості у системі учбової діяльності – це інтеріоризація, тобто перехід наукових знань і культурного досвіду у внутрішній світ індивіда, який, природно, передбачає зворотню трансформацію набутого назовні – через механізм екстеріоризації. Причому, за Л. Виготським, кожна вища психічна функція з'являється у процесі формування двічі: спочатку (первинно) як форма взаємодії між людьми, тобто як інтерпсихологічний процес, і тільки пізніше – як повно внутрішній (інтрапсихологічний) процес, кожний з яких опосередковується різнооднаковими «психологічними знаряддями» – культурними знаковими системами й, передусім, мовою [80–82]. Зазначена методологічна схема, пояснюючи універсальні тенденції розвитку індивіда в суспільстві, обґрунтовує природне входження особистості в доросле соціальне життя з його пізнавально-смысловими суперечностями, соціальними конфліктами, внутрішніми кризами, межовими переживаннями, амбівалентними сумнівами, духовними спонуканнями і «вічними» проблемами.

Але об'єктом нашого дослідження є інноваційно-психологічний клімат, що функціонує не тільки на підґрунті теорій навчальної, педагогічної та учбової діяльності, а й на концепції освітньої діяльності, яка взаємопересікається із вітакультурною парадигмою і ґрунтується на взаємодії основних механізмів культурної з'яви людини – занурення і вивільнення. Їх суть полягає в тому, що індивід неперервно проникає у численні та різноаспектні пласти соціально-

культурного простору й проникається його змістом, наповненням, особливостями і, через засоби соціальної взаємодії, суспільного й особистісного розуміння, стає компетентною особою-громадянином.

Становленню особи як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума за модульно-розвивального навчання допомагає соціальне розуміння (інформаційне, усвідомлене, смислове, духовне). По-перше, таке розуміння – це іманентна здатність людини вникнути у суть справи, з'ясувати, прийняти та відрефлексувати ситуацію, задум, значення, смисл під час взаємодії із соціумом та співвіднести поведінку-діяльність інших осіб з актуальними і потенційними змінами оточення; по-друге, – це особливий ментальний стан розв'язкового взаємодоповнення інтуїції і свідомості, коли суб'єкт щось внутрішньо осягнув, дійшов висновку і впевненості, що його аргументації-уявлення є еквівалентними формі і змісту певного соціального об'єкта, зовнішнього впливу або вчинкової активності інших індивідів.

Натомість соціально-психологічне занурення – це не лише основний механізм культурного розвитку особи, а й чинник розгортання навчального розуміння. І чим глибше учень вникає у значення, смисли і теоретичні сутності навчальної дисципліни, тим досконалішою за обсягом, структурою і функціональною цілісністю стає його розуміннєва активність. Водночас наявне обопільне спричинення в розвитку цих явищ: не тільки процеси занурення обумовлюють процеси внутрішнього і зовнішнього розуміння, а й перебіг останніх безпосередньо впливає на ефективність добування, збагачення, поширення й особистісного творення етнонаціонального досвіду за модульно-розвивального навчання.

Розгортання освітньої діяльності школярів концептуально розкриває модель функціонального циклу освітнього процесу, який складається із восьми основних етапів модульно-розвивальної взаємодії, де кожний має свої завдання, психолого-дидактичний зміст і розвиває певні сторони внутрішнього світу особистості-універсума [461, с. 84–102]. При цьому зазначений цикл має чотиріперіодний (чотирифазний) характер. Перший – інформаційно-

пізнавальний – період організує первинне сприйняття, відкриття та інтелектуальне осмислення конкретного освітнього змісту, реалізується за допомогою проблемно-ситуативної технології добування теоретичних знань. Другий – нормативно-регуляційний – сприяє відпрацюванню навчальних умінь і навичок, норм та еталонів діяльності, втілюється завдяки критично-регуляційній технології нормування наукових знань і загальнолюдського досвіду та домагається прискореної соціалізації особистості в широкому діапазоні персональної відповідальності за власну життєактивність. Третій – ціннісно-естетичний – залучає учня до низки вчинкових актів-подій щодо узагальнення, критичної і творчої рефлексії свого аксіопсихологічного досвіду, ціннісного світобачення людського життя; стає можливим завдяки вартісно-світоглядній технології поширення здобутого культурного досвіду і результативно збагачує цим досвідом як власне Я кожної індивідуальності, так і найближче оточення, актуальні соціальні взаємостосунки. Четвертий – духовний – період, ґрунтуючись на рефлексії пройденого освітнього процесу та результатів власного вчинання, за допомогою духовно-спонтанної технології, внутрішньо спричинює вияв універсального потенціалу особи, забезпечує самоосягнення сенсу життя і саморозвиток Я-духовного. Кожний період освітнього змісту містить по два етапи, які в діалектичній єдності становлять функціональний цикл модульно-розвивального процесу (навчального модуля).

Водночас основу і сутнісне ядро розвивального циклу (модуля) становить змістовий модуль – науково адаптована система знань (теорії, закони, поняття), умінь (дії, прийоми, навички), норм (алгоритми, програми, інструкції, технології тощо) і цінностей (ставлення, оцінки, ідеали, переконання, наслідки рефлексії), що відображає фрагмент соціально-культурного досвіду за допомогою комплексу інноваційних програмово-методичних засобів. Саме цей модуль є основою навчального модуля і модульно-розвивального циклу в цілому, характеризує навчально-предметний зміст розвивальної взаємодії.

Теоретико-методологічні і науково-проектні функції у формуванні освітньої діяльності виконує дидактичний модуль, або, іншими словами,

соціально-психологічна концепція розвивальної взаємодії вчителя і навчальної групи під час проходження певного академічного курсу, що забезпечує вирішення комплексу розвивально-освітніх цілей і завдань та проектується як обґрунтоване (в т. ч. за допомогою інноваційних засобів) і відносно локалізоване культурне зростання особистості протягом півріччя чи навчального року під час паритетної освітньої діяльності учасників навчання.

Універсальною соціально-психологічною формою конкретно-практичної організації освітньої діяльності є навчальний модуль. Останній уможлиблюється завдяки наявності міні-модуля – специфічного, здебільшого 30-хвилинного, модульно-розвивального заняття як основної форми організації інноваційного навчання, котра характеризується: 1) 20-, 25- або 30-хвилинним часовим відтинком організації навчального процесу; 2) має ту чи іншу чітко обґрунтовану психодидактичну мету, яка залежить від етапу модульно-розвивального процесу; 3) проводиться із середніми (до 35 осіб) або невеликими (до 15 осіб) групами учнів, які спеціально підбираються за певними критеріями (інтелектуальність, соціальність, креативність тощо); 4) взаємозалежно і послідовно реалізує соціально-культурний досвід на рівні знань, умінь, норм і цінностей за допомогою інноваційного програмово-методичного забезпечення, а в підсумку забезпечує ситуаційне функціонування ІПК.

Теоретична рефлексія поданого наукового матеріалу дала змогу виокремити чотири основних етапи дослідження ІПК як системного явища (*табл. 1.2*).

Так, на першому етапі, завдяки критичному аналізу теорій навчальної, педагогічної, учбової та освітньої діяльностей, а також результатів соціально-психологічного експерименту з упровадження модульно-розвивальної системи навчання вдалося описати ІПК як нововиявлене явище сучасної освіти; на другому – була не тільки створена, а й упроваджена у педагогічну практику оргдіяльнісна модель створення його клімату (див. розділ 6), що взаємодоповнила інноваційно-освітню та науково-дослідницьку діяльності

педколективів експериментальних шкіл на базі ідей, категорій, принципів, концептів, закономірностей, умов, параметрів і засобів модульно-розвивальної системи навчання; на третьому – нами побудовані моделі-конфігуратори чотирьох параметрів ІПК, що деталізують структуру і зміст цього багатофункціонального явища; насамкінець на четвертому – створена авторська методологічна план-карта дослідження ІПК як взаємозалежність низки предметів цього складного об'єкта психологічного пізнання.

Отже, наукова розробка проблематики ІПК спричинена розгортанням двох ліній осмислення нових соціально-психологічних явищ – теоретичної та практичної. Перша, активізуючи свій пояснювально-інтерпретаційний потенціал, фактично-прогнозує закономірне виникнення інноваційно-психологічного клімату як своєрідного синергійного підсумку психологічного, соціально-психологічного та організаційного кліматів, друга – емпіричним шляхом створює особливе середовище взаємозалежної співдіяльності учасників освітнього процесу, яке донині було не осмислене як феномен ситуційного культуротворення – предметів, взаємин, людського Я. Фактично перехресна зустріч цих двох ліній й народжує у нашому досвіді теоретизування концепцію ІПК.

**Етапи і зміст реалізації програми дослідження ІПК
як багатопараметричного явища сучасної освіти**

<i>I. Теоретико-експериментальний: постання концептуальної моделі ІПК</i>					
Теорія навчальної діяльності	Теорія проблемного навчання	Теорія освітньої діяльності	Теорія модульно-розвивальної системи навчання	Психолого-педагогічний експеримент	ІПК
Теорія педагогічної діяльності	Теорія виховання				
Теорія учбової діяльності	Теорія розвивального навчання				
<i>II. Організаційно-технологічний: оргдіяльнісна модель ІПК</i>					
а) періоди розвитку :школи	Інноваційно-освітня діяльність педколективів	Пізнання новації	Проектування нововведень	Впровадження інновації	Освоєння та моніторинг змін
б) теорія і практика модульно-розвивальної системи навчання: ідеї, категорії, принципи, концепти, закономірності, умови, параметри, засоби, результат					
в) етапи експерименту	Науково-дослідницька діяльність педколективів	Підготовчо-організаційний (2-3 роки)	Діагностико-концептуальний (років 3-5)	Формувально-розвивальний (років 5-10)	Результативно-узагальнювальний (3-6 років)
<i>III. Аналітико-синтезувальний: моделі-конфігуратори параметрів ІПК</i>					
-пізнавально - ;суб'єктного впливу нормативно- - особистісного ;взаємовпливу ціннісно- - індивідуального самовпливу		поетапного - становлення полімотивації освітньої діяльності		комунікативної - міжсуб'єктної ;взаємодії міжособистісної - ;інтерації - перцептивної міжіндивідуальної взаємодії	
				- самотворення позитивно-гармонійної Я-концепції особистості	
<i>IV. Методологічно-рефлексивний: методологічна план-карта дослідження ІПК</i>					
психологічного впливу у соціально-культурному просторі-часі		полімотивації як форми активізації освітньої діяльності та сфер умов її розгортання		освітнього спілкування та його аспектів як різновидів обміну	
				позитивно-гармонійної Я-концепції та її компонентів	

Висновки до першого розділу

1. Методологія як надскладна сфера професійної діяльності, досліджуючи мислення і діяння, творить знаки, схеми, об'єкти на базі категорій як апріорних установлень й у такий спосіб виробляє засоби та методи постановки і розв'язування системних проблем у науці, суспільстві, культурі.

2. Найефективнішим механізмом об'єднання і співорганізації знань, відповідно до СМД-методології, є той, що дає змогу вибудовувати багатосторонню картину об'єкта на процесному фундаменті конфігурування (синтез різних знань про об'єкт і зведення їх у єдине надскладне знання-систему), що завершується створенням методологічної план-карти (розчленовує досліджуваний об'єкт на низку предметів та гармонізує співвідношення їх складових, компонентів, параметрів).

3. Методологічна план-карта модульно-розвивальної системи дає змогу чітко обґрунтувати не тільки об'єкт дослідження – інноваційно-психологічний клімат експериментального загальноосвітнього закладу, а й предмет – психологічну сукупність його параметрів (психологічний вплив, освітнє спілкування, полімотивація, Я-концепція) у збалансованому взаємодоповненні.

4. Інноваційно-психологічний клімат – це складне структурно-функціональне явище у системі організованого освітнього процесу, котре відображає як емоційно-моральні властивості учасників навчання, так і міжособистісні, міжгрупові, а відтак характеризує актуальний модульно-розвивальний зміст психологічних взаємостосунків у класі чи аудиторії.

5. Теорія освітньої діяльності як гносеологічне підґрунтя модульно-розвивального навчання уможливорює переосмислення витоків всезагальних форм продуктивної творчості своїх попередниць у сфері освіти; здійснює подвійну, власне філософську, рефлексію науково-методологічних знань про: а) об'єкт педагогічної діяльності і б) саму цю діяльність та породжене нею мислення і світобачення; враховує множинність різних підходів щодо суспільно організованого освітнього процесу і створює цілісну композицію із знань різної

міри теоретичного узагальнення, емпіричної достовірності і філософської прорефлексованості, а відтак задає адекватні методологічні координати дослідження інноваційно-психологічного клімату соціокультурних систем та організацій, у т. ч. загальноосвітніх закладів.

Зміст першого розділу відображено у таких публікаціях автора:

1. Гуменюк О. Соціальна психологія модульно-розвивальної освіти : концептуальні моделі / Оксана Гуменюк // Інститут експериментальних систем освіти (науково-дослідний), 22 жовтня, 2001 р. інформ. бюл. – Вип. 3. – Тернопіль : Економічна думка. – С. 12–17.
2. Гуменюк О. Методологічна модель інноваційно-психологічного клімату експериментальної школи модульно-розвивального типу / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 70–83.
3. Гуменюк О. Методологічна план-карта дослідження інноваційно-психологічного клімату / Оксана Гуменюк // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 2. – С. 12–17.
4. Гуменюк О. Інноваційно-психологічний клімат як об'єкт теоретико-методологічної роботи / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2007. – № 1. – С. 86–108.
5. Гуменюк О. Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу : [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Ялта-Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. – 340 с.
6. Гуменюк О. Програма дослідження інноваційно-психологічного клімату як багатопараметричного явища / Оксана Гуменюк // Вітакультурний млин. – 2009. – Модуль 9. – С. 22–28.
7. Гуменюк О. Різновиди клімату та їх психологічне обґрунтування / Оксана Гуменюк // Вітакультурний млин. – 2011. – Модуль 13. – С. 33–37.

8. Гуменюк О. Параметри інноваційно-психологічного клімату в процесі розгортання освітнього вчинку / Оксана Гуменюк // Вітакультурний млин. – 2011. – Модуль 14. – С. 51–60.

9. Фурман О. Є. Соціально-психологічний, організаційний та інноваційно-психологічний різновиди клімату : структурно-змістовий аналіз / Оксана Євстахіївна Фурман // Науковий огляд. – 2015. – №5(15). – С. 119–130.

10. Furman O. Y. The innovative psychological climate: its scope, structure and parameters / Oksana Y. Furman // Problems of Psychology in the 21 st. Century. – 2015. – Vol. 9, No.1. – P. 14–19.

РОЗДІЛ 2

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ ЯК ПАРАМЕТР КЛІМАТУ У СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ-ЧАСІ

2.1. Поняття про вплив у психології і в теорії модульно-розвивального навчання

В історії людства існує безліч ситуацій, у яких одна людина впливає на поведінку, діяльність, вчинки, стани, думки, почуття, волю, мислення іншої. У реальному житті зміст і форма такого діяння надзвичайно різноманітні, оскільки можуть охоплювати не лише особу, а й групу, організацію чи соціум. Відомо, що основним засобом впливу є вербальна і невербальна комунікація між співбесідниками. Але важливу роль під час спричинювального діяння також відіграє й ситуативне вираження кожним думок у вигляді прохання, зауваження, коментаря, переконання і т. ін. Загалом «вплив, залишаючись предметом дослідження для людей, далеко виходить за межі наукової проблеми. Червоною стрічкою проходить він через усе наше життя...». Крім того, «як не назвете психотерапію, ... все одно, це – вплив» [186, с. 44, 389].

Проблематика психологічного діяння і сьогодні залишається важливою сферою не лише наукових, а й практичних інтересів психології. Це пов'язано з тим, що зазначене явище спрямоване на розкриття структури, механізмів, принципів, класів, способів, методів, технік управління психічними станами. Саме фундаментальне обґрунтування проблеми впливу визначить «логіку розгортання, розвитку та основне «надзавдання» соціальної психології як науково-практичної дисципліни, вкаже на найпроблемніші вузли дотику психологічної науки, суспільної практики і соціального замовлення» [417, с. 279].

Відповідно до *загальнометодологічного* погляду на природу психологічного впливу є підстави стверджувати, що ця проблема відіграє роль «стрижневої, «результативної» у психології й обґрунтовується як

системоутворювальна категорія, що окреслює цільову перспективу (пошуки законів управління психічними явищами), прикладний потенціал і світоглядний підхід сучасної науки, пов'язаний із дієвістю відкритих закономірностей для вдосконалення соціальної практики» [223, с. 41]. Конкретний рівень *методологічного* узагальнення повинен показати, що саме *категорія психологічного впливу* становить головне *поняття* прикладної методології, що досі відсутня у вітчизняній науці [417, с. 279]. Адже функція останньої – поєднати теоретичну і практичну гілки психології, тобто науковий підхід і безпосередню життєактивність, тотальну вітальність задля її доречного керівництва.

Зазначимо, що “внесок психології в суспільну практику при розв’язанні проблеми активізації людського чинника був би відчутніший, якби вдалося узагальнити та класифікувати традиційно використані в різних сферах практики способи і прийоми впливу на поведінку людей. Тим самим був би закладений фундамент для конкретизації рекомендацій щодо їх застосування” [202 с. 12].

У природі людського співжиття існують різноманітні впливи, котрі мають відмінну структуру, закони, принципи. Відомо, що одні спричинюють певні зміни у формах людської активності (поведінка, діяльність, спілкування, вчинок), інші – у мотивації, пізнавальних процесах, ще інші – в емоційно-вольовій сфері особи. Відтак ефект психологічного впливу стосовно людини позначається і на перебігу суб’єктивних характеристик – її потребах, установках, ставленнях, здібностях. Ось чому окреслена проблематика має неперехідне значення для організації будь-якої суспільної роботи, у т. ч. навчально-виховної практики.

У літературному словнику зазначено, що «*вплив* – це дія, котра здійснена будь-ким та будь-чим на когось, або щось...» [411, с. 255]. Г.О. Ковальов стверджує, що в життєвому контексті, *впливати* – означає справляти спрямований тиск на щось, наприклад, суб’єкта на об’єкт, щоб змінити стан останнього. Таке розуміння суті цього явища вельми розповсюджене на буденному рівні розуміння аналізованого предмета осмислення. Під *впливом*

відомий російський учений розуміє процес, що виникає на різних рівнях існування матеріальних явищ та їх окремих властивостей (фізичних, хімічних, біологічних, енергетичних, інформаційних тощо), реалізується під час взаємодії двох чи більше рівновпорядкованих систем і результативно забезпечує зміну в структурі (просторово-часових характеристиках) чи стані хоча б однієї із цих систем [222, с. 4–5]. Крім того, виявлене цілісне (цілісне) спричинення, а також структурна багатоякісність і багаторівневість психічної організації людини, – пише далі Г.О. Ковальов, – зумовлює необхідність використання системного аналізу в розробці категорії психологічного впливу. Саме у цьому випадку зазначене діяння організується як надскладний феномен-процес, котрий забезпечує регуляцію різних функціональних цілісностей і станів у сфері психіки [222].

Проблемою психологічного впливу, як відомо, займалися багато відомих вітчизняних та зарубіжних науковців-психологів. Зокрема, Г.О. Ковальов обґрунтував взаємозв'язок стратегій, парадигм та класів впливу, що є основою формування таких реальностей людини, як індивід, суб'єкт діяльності, особистість та індивідуальність [222; 223]; О.Я. Чебикін «розробив комплекс психолого-педагогічних прийомів емоційної регуляції, заснованих на використанні звукових, колірних, експресивних і соціально-психологічних впливів стосовно учбової діяльності та організованих як окрема психодидактична умова коректування пізнавальної активності учнів». Водночас «застосування названих прийомів становить одну із сутнісних сторін педагогічної майстерності вчителя, його емоційної стійкості під час керівництва навчально-пізнавальною активністю школярів» [478; 479; 480, с. 47]; Г.М. Андреева, А.Б. Коваленко, М.Н. Корнев виявили психологічні способи впливу у процесі спілкування – чинники соціалізації та об'єднання осіб у групу [17; 237]; В.П. Казміренко виокремив форми впливу у процесах управління організаційною поведінкою [205]; Т.С. Кабаченко встановила методи психологічного впливу, що забезпечують процес актуалізації активності кожного [202; 203]; В.П. Шейнов виявив передумови та запропонував

технологію прихованого управління і маніпуляції у сфері традиційних та нетрадиційних способів впливу на людину [500]; О.В. Сидоренко запропонувала класифікацію видів впливу і протистояння їм [403]; Є.Л. Доценко вирізняв передумови і механізми маніпуляції, визначивши останню як вид психологічного впливу, «використання якого спричинює приховане збудження в іншій людині намірів, котрі не співпадають з її актуальними бажаннями» [165, с. 59]; І.П. Маноха проаналізувала психологічний вплив як принцип організації наукового дослідження у сфері психології [279]; Г.О. Балл, М.С. Бургін провели детальний аналіз психологічного впливу в контексті його педагогічного значення [40]; А.В. Фурман встановив ритмопотоки впливів організованого соціуму на психокультурний розвиток людини [461; 462]; В.В. Знаков здійснив аналіз маніпуляції і макіавеллізму як дещо схожих і водночас відмінних психологічних феноменів та з'ясував їх вплив на взаєморозуміння осіб у процесі спілкування [193]; В. Паккард дослідив можливості підпорогового (сублімального) впливу на психіку людини; Г. Джеральд і М. Дейч класифікували типи (види) соціального впливу, що зумовлюють зміни у поведінці індивіда під час дослідження феномена конформності; Р. Чалдіні сформував принципи психологічного діяння, що пояснюють вияв емоцій, механізм мотивації, прийняття рішень [477]; Ф. Зімбардо та М. Ляйппе зосередили увагу на соціальному впливові, котрий спрямований на систему установок та її компоненти [186]. Водночас, висвітлюючи тематику психологічного впливу, відмітимо роботи, що присвячені дослідженню групового тиску (В.М. Бехтерев, Г. Лебон, Г. Олпорт, Г. Тард), конформізму (М. Шеріф та ін.), групової поляризації (С. Московічі), «дифузії відповідальності у групі» (Д. Бем, Н. Коуган, М. Уоллач), іміджу (В.М. Шепель). На розробку принципів психологічного діяння також вплинули відомі концепції, розроблені у науково-інтерпретаційному форматі когнітивним напрямком західної соціальної психології, а саме: когнітивної відповідності (М. Гайдеггер, Л. Фестінгер), атрибуції і самоатрибуції (Дж. Сінгер, С. Шехтер), атракції (Т. Ньюкомб),

самовиховання (Д. Бем), управління враженнями (Дж. Тедеші), інтенсивного впливу (М. Розенберг) та ін.

Зауважимо, що відома книга Аристотеля «Риторика» [22], написана приблизно в 350 р. до н. е., обґрунтовує мистецтво психологічного впливу на інших людей. У ній наявні основні принципи соціального діяння і переконання. З погляду Аристотеля, успіх впливу залежить від того, хто говорить, що говорить і кому говорять. «Цікаво підкреслити, що ця класична формула діяння систематичну та експериментальну апробацію отримала лише в середині ХХ століття, головню завдяки знаменитій серії так званих Йельських досліджень (присвячені комплексному вивченню чинників, які впливають на прийняття іншим переконувальної інформації), що проведені К. Ховландом і його учнями» [417, с. 281]. Хоча відомо, що окремі емпіричні спостереження у сфері психології впливу були зафіксовані набагато раніше. До них належать міждисциплінарні напрямки, що отримали різне найменування залежно від предмета дослідження, щонайперше це поведінкові, соціальні та духовні різновиди екологічних аспектів діяльності.

Однією з важливих проблем, що має серцевинне значення у поліпшенні теоретичної і практичної складових суспільного буття, є визначення закономірностей психологічного впливу на осіб, професійні громади, малі і великі групи. Обґрунтування законів і практичних методів організації такого впливу сприятиме підвищенню ефективності міжособистісних взаємин (передусім ділового і неформального спілкування) у найскладнішій сфері – «людина – людина». Водночас це дасть змогу зробити реальний поступ на шляху гуманізації взаємостосунків між ними не тільки у системі національної освіти, а й у суспільному житті народного загалу країни [121; 137; 138].

Відомо, що українська освіта вже кілька десятиліть перебуває у стані певного нормативного, ціннісного й духовного занепадів. Останні породжують відсутність необхідного рівня соціальної енергії вчителів та викладачів, котра потрібна не лише для їхнього, а й учнівського і студентського виходів із суспільної апатії й загибелі як громадян. Освітняни мають вийти на історичну

сцену в ролі духовних наставників, котрі бачитимуть у молодому поколінні рівноправних осіб для паритетної взаємодії та ефективного психологічного впливу, а організуюче діяння шкільного оточення має стимулювати зародження і розвиток широкого потоку внутрішніх процесів, психосоціального зростання суб'єкта, особистості, індивідуальності й універсума, спричинюючи формування у них інтелектуальних інтересів, нормотворчих умінь, високих моральних рис, творчого потенціалу і духовного самовдосконалення.

Водночас щоденна шкільна практика переконує, що не будь-який педагогічний вплив конструктивний і має позитивний результат особистісних та індивідуальнісних змін, що залежить головним чином від «професійно-педагогічної спрямованості особистості вчителя» [63; 64]. Основні проблеми сучасного освітянства зосереджуються навколо неспроможності багатьох учителів та викладачів налагодити міжособистісне спілкування з учнями і студентами. Звідси, власне, й походить певна неадекватність психологічних впливів віковим та індивідуальним характеристикам юної особи, часте відсторонення освітнього процесу від її потреб та інтересів, а почасти й неусвідомлене нехтування дорослими передумовами і чинниками паритетної навчальної діяльності з наступниками.

Окрім того, потрібно враховувати, що одним із важливих внутрішніх чинників ефективності психологічного впливу є емоції людини. Скажімо, О.Я. Чебикіним розроблена та апробована система експресивних методів регуляції емоцій учнів, що розмежовані на мімічні та жестові прийоми; система вербальних – розподілені на планувальні і ситуативні прийоми; система комбінованих – розрізнені на наочно-ілюстративні, проблемно-екстремальні і соціально-психологічні прийоми [481]. Вона в останнє чверть століття успішно впроваджена у практику підготовки вчителя до емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності школярів, що переконливо підтверджує сьогодні відома в Україні та за її межами наукова школа академіка Олексія Чебикіна.

У нашому досвіді пізнання зазначеної науково-практичної проблеми обґрунтуванню підлягає перший параметр ІПК – психологічний вплив, який

функціонує у системі модульно-розвивального навчання [99-103; 106; 108; 111; 130; 133; 146; 147]. Зазначене діяння вчителя на учнів і навпаки знаходиться у соціально-культурному просторі-часі. Адже відомо, що простір і час – це узагальнені категорії впливу [3; 189; 205; 222; 457 та ін.]

Психологічний вплив керується модульно-розвивальною стратегією і вітакультурною парадигмою, які є його теоретико-методологічним підґрунтям. Перша спрямована на системне забезпечення розвивальної освітньої, переважно полідіалогічної, взаємодії, а друга – на людину, яка поперемінно постає суб'єктом, особистістю, індивідуальністю і, насамкінець, універсумом самотворення. Налагодження полідіалогічного впливу між педагогом і групою учнів здійснюється завдяки різновидам змісту розвивальної взаємодії (психолого-педагогічний, навчально-предметний, методично-засобовий, управлінсько-технологічний) та класам впливу (пізнавально-суб'єктному впливові, нормативно-особистісному взаємовпливові, ціннісно-індивідуальнісному самовпливові, духовно-універсумному самотворенню), що утворюють систему психологічної регуляції та самоорганізації циклу культуротворення людини. Крім того, кожен клас має свою структуру, до якої належать суб'єкт, об'єкт, засоби, методи, параметри, процеси, механізми та принципи впливу.

Воднораз принциповий момент розуміння впливу в контексті простору-часу – факт причетності учня до освітньої культури. Остання оволодівається і передається учасниками інноваційних взаємин через систему кодів (сфери змістового модуля та різновиди змісту розвивальної взаємодії, див. детальніше §2.1), які, зі свого боку, формують соціально-культурний досвід та процедури-технології його добування, нормування, саморозвитку. Реалізація цього досвіду відбувається під час дії механізмів спілкування (кодування, транслявання, емпатії, рефлексії, переживання) і сутнісно являє собою інноваційну програму регуляції форм активності кожного.

Під психологічним впливом як основою розвивальної взаємодії вчителя і учнівської групи у системі інноваційного навчання розуміємо багатосторонній

процес (впливу, взаємовпливу, самовпливу і самотворення), котрий втілюється за допомогою кодів (сфери змістового модуля), й водночас забезпечує динаміку різних форм активності (поведінка, діяльність, вчинок, самореалізація), які, зі свого боку, спричинюють утворення образів суб'єктивності (суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум).

Отже, обґрунтовані загальнотеоретичні принципи організації психологічного впливу в системі модульно-розвивального навчання знаходять конкретно-емпіричне втілення у психомистецьких технологіях паритетної освітньої діяльності. У такий спосіб не тільки теорія перевіряється на достовірність психолого-педагогічною практикою, а й виявляє свою методологічну зрілість, класифікуючи стратегії, парадигми, типи та умови реального спектру впливів.

Психологічній думці відомі три основні парадигми, з допомогою яких можна пояснити природу і закономірності психологічної реальності, спираючись на стратегії психологічного впливу. Вони обґрунтовані Г.О. Ковальовим [223]. Першою і найбільш традиційною є *об'єктна*, або *реактивна парадигма*, згідно з якою психіка і людина загалом розглядаються як пасивні об'єкти впливу зовнішніх умов, як їхній продукт. Отож дана парадигма обстоює *імперативну стратегію*, основні функції якої зосереджуються на контролі поведінки та установок людини, їх підкріпленні і спрямуванні у те чи інше русло. Реалізація зазначеної стратегії відбувається найчастіше там, де особистість через обставини має обмежені можливості здійснювати самостійний вибір учинків, одноосібно приймати рішення. В суспільній практиці це доречно за екстремальних умов, коли потрібно вдаватися до оперативних і важливих заходів у ситуації дефіциту часу. Очевидно, що у вихованні підростаючого покоління ця стратегія не може бути ефективною, оскільки явно чи не явно суперечить завданню виявити і максимально збагатити позитивний психосоціальний потенціал наступників, сформувати у них не лише зовнішню освіченість, а й внутрішню культурність.

За останніх півстоліття у психологічній науці відбулися різкі зміни, пов'язані з відмовою від підходу до людини як до «пасивного ректора». Перевагу нині має інший погляд, за якого основу її природи становлять активність і вибірковість у процесі відображення будь-якого зовнішнього тиску, а суб'єкт здійснює перетворювальний вплив лише на психологічну інформацію, що надходить до нього [222, с. 9]. Він визначений як *акціональний* і всебічно обґрунтований у західній когнітивній психології. Остання прагне конкретизувати загальнолюдські і моральні проблеми й відповісти на запитання про соціальну відповідальність людини за техногенні досягнення. Тому ця стратегія впливу в межах акціональної парадигми є сутнісно *маніпулятивною*.

Отже, незважаючи на присутність у тлумаченні психічної активності та індивідуальної вибірковості суб'єктного відображення, при використанні конкретних методів впливу особа все ж залишається об'єктом зовнішнього навіювання і маніпулювання. Тому імперативна і маніпулятивна стратегії психологічного тиску описують об'єктний та монологічний аспекти людського буття, де особистості в цілому відводиться пасивна роль.

Такий одновимірний підхід до людини, як відомо, має історичне коріння у філософії, культурі, природознавстві, що відображає песимістичний погляд на її природу. Йому нині протистоїть оптимістична традиція гуманістичної психології і філософії, яка виходить з творчого позитиву існування кожного, орієнтуючись на моральність і доброту, альтруїстичну спрямованість і внутрішню свободу. Найпомітнішими постатями гуманістичного напрямку в західній психології є А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, Е. Фромм та ін. На відміну від об'єктного підходу до людини даний напрям характеризується як «*суб'єкт-суб'єктний*», або *діалогічний* [222; 223]. Тут особистість – продукт і результат спілкування з її подібними особами, тобто є інтерсуб'єктивним утворенням, а психіка розглядається як відкрита діамічна система, котра володіє внутрішніми і зовнішніми контурами самоорганізаційного регулювання.

Сучасну наукову розробку суб'єкт-суб'єктний підхід отримав у дослідженнях О.О. Бодальова, Б.Ф. Ломова, О.М. Матюшкіна та інших, а також

науковців-гуманітаріїв – С.С. Аверінцева, Г.Я. Буша, В.В. Іванова, Ю.І. Лотмана. Зокрема, останній, активізуючи широкий історичний простір теоретико-методологічного обґрунтування діалогіки як науки про діалог, характеризує процес і виявляє закономірності повноцінної діалогічної взаємодії як усезагальної форми перетворення міжособистісних та функціонально-рольових діалогічних ставлень із віртуальної наявності у форму дієвих відношень на підґрунті інтимного творчого контакту та внутрішньої солідарності [65, с. 137–139].

Отож потреба у створенні нової, діалогічної методології до пізнання природи людини переконливо обґрунтовується у працях не тільки психологів – Г.О. Балла, М.С. Бургіна, Г.О. Ковальова, Л.А. Радзіховського, Т.А. Флоренської та ін., а й філософів – Б.С. Біблера, Г.Я. Буша. Саме за діалогічного підходу по-іншому формулюється проблема психологічного впливу, центральною ланкою якої є дослідження *розвивальної стратегії* в організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Соціальна першоумова її реалізації – діалог, а визначальні нормативи і принципи його здійснення – емоційна й особистісна відкритість партнерів-комунікантів, психологічний настрій на актуальний стан один одного, щирість, довір'я і безпосередність у вияві почуттів та душевних станів.

За останні десять років на терені вітчизняної теоретичної психології виникла і сформувалася ще одна відмінна від трьох вищезазначених (реактивна, акціональна, діалогічна), парадигма психологічного впливу – *вітакультурна*. Вона змістовно обґрунтована в науковому проекті модульно-розвивальної системи і теорії освітньої діяльності. Її суть полягає в добуванні, осмисленні, нормуванні, збагаченні і поширенні учасниками безперервної розвивальної взаємодії кращого етнонаціонального досвіду не тільки під час організованого навчання, а й за межами школи (сім'я, вулиця). Метою і результатом такого спрямованого психологічного впливу є культурне вдосконалення, або позитивна зміна, актуального соціуму та самої людини. При цьому до основних розвиткових форм активності належать інтелектуальна, соціальна, вартісна і

духовна творчість, а до базових соціально-психологічних механізмів – творення істинного знання, корисних предметів, добрих взаємин, духовних продуктів.

Загалом Т.С. Кун розуміє під парадигмою «визнані всіма наукові досягнення, що протягом певного часу дають дослідникам модель постановки проблем та їх розв'язку» [254, с. 11]. Тому очевидно, що «не існує незалежних від парадигми фактів, і не останні характеризують теорію, а саме теорія та її тезаурус визначають, які саме факти будуть піддані осмисленню та інтерпретації. І далі, – парадигма як універсальний конструкт сучасної філософської науки повно характеризує як історико-культурне підґрунтя будь-яких серйозних теоретичних пошукувань, так і нормативно-світоглядний та соціально-психологічний контексти організації конкретної науково-дослідної роботи» [460, с. 21].

У контексті поданих засадничих орієнтацій цілком природно, що оптимальною стратегією психологічного впливу учасників інноваційного навчання один на одного є *модульно-розвивальна*. Теоретичне узагальнення сутнісних параметрів чотирьох парадигмальних моделей психологічного впливу дало змогу побудувати своєрідну порівняльну *таблицю 2.1*, зміст якої наочно презентує ті чи інші концептуальні розбіжності у витлумаченні природи цього складного феномена суспільного життя людини. Природно, що новаційною у цьому переліку аналізованих парадигм є вітакультурна. Вона включає інноваційну технологію, яка не лише пропонує знання, а й дидактично нормує поступ учнівського зростання та занурює кожного учасника нетрадиційного навчання у ціннісно-сміслову сферу відповідного змістового наповнення.

Зазначимо, що модульно-розвивальне навчання – одна з *перспективних технологій* гуманізації національної освіти, яка ґрунтується на проблемно-діалогічних та вітакультурних формах взаємостосунків між учителем і учнем. За умов її впровадження роль центральної ланки інноваційного освітнього процесу відіграє не зміст предмета чи навчального курсу, а розвитково *безперервна* соціально-психологічна *взаємодія* педагога й учнівської групи та нова виховна етика – *паритетної освітньої співдіяльності*.

Парадигми, стратегії і підходи психологічного впливу в сучасній психології

<i>Парадигми</i> психологічного впливу	Реактивна або об'єктна: людина – пасивний об'єкт впливу	Акціональна або суб'єктна: досліджує відповідальність людини за техногенні досягнення	Діалогічна (суб'єкт- суб'єктна): спрямована на розкриття внутрішньої свободи, альтруїзму	Вітакультурна (людина як суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум самотворення)
<i>Стратегії</i> психологічного впливу	Імперативна – спрямована на контроль поведінки й установки людини	Маніпулятивна – конкретизує загальнолюдські та моральні проблеми	Розвивальна – основна умова реалізації – діалог	Модульно- розвивальна – спрямована на системне забезпечення безперервної розвивальної освітньої полідіалогічної взаємодії
Підходи до інтерпретації людського життя	Об'єктний або монологічний		Особистісний або інтерсуб'єктний	Культурно- психологічний
Метафори	Людина як «пасивний р е а к т о р»		Особистість як продукт і результат спілкування з іншими людьми	Духовна особа як творець культури, актуальних взаємин і самої себе

Вона передбачає професійну роботу всіх учасників навчальних взаємостосунків із психолого-педагогічним змістом різних етапів цілісного модульно-розвивального циклу й обстоює переважання творчої пошукової активності, нормотворення, мисленнєвого моделювання життєвих ситуацій, стратегій морального вибору.

Модульно-розвивальна стратегія орієнтується на паритетну *культуротворчу діяльність* учителя і групи учнів, за якої суб'єктна, особистісна, індивідуальнісна та універсумна різновиди активності є поперемінно визначальними в налагодженні рівноправних взаємин освітян-партнерів, де її сутнісною характеристикою утверджується розвиткова полідіалогічність. Остання, крім того, відіграє важливу роль у формуванні полімотивації освітньої роботи вихованців, що дає змогу регулювати розвиток

їхніх бажань і мотиваційних рис, а відтак пробуджує у кожного внутрішнє прагнення здобувати, переосмислювати, збагачувати і поширювати кращий етнонаціональний досвід та самовдосконалюватися і плекати свою позитивну Я-концепцію.

Стратегічні завдання модульно-розвивального навчання вирішуються шляхом запровадження нової організаційно-управлінської моделі школи (перепідготовка вчителів як професійних психологів-дослідників, модульний розклад занять у школі, створення соціально-психологічної служби освітнього закладу та ін.), тактичні – за допомогою введення набору інноваційних, психомистецьких і полідіалогічних, технологій розвивальної взаємодії.

Необхідним засобово-організаційним підґрунтям налагодження полідіалогічного психологічного впливу є окремі різновиди змісту розвивальної взаємодії. При цьому нові методзасоби диференціюються на: а) проблемно-модульні програми паритетної освітньої діяльності вчителя і учнів (граф-схеми навчальних курсів і культурно-змістові матриці навчальних модулів), б) засоби вчителя (наукові проекти навчальних модулів і сценарії модульно-розвивальних занять, в) засоби учнів (розвивальні міні-підручники та освітні програми самореалізації особистості). Саме за їх допомогою організується перебіг повноцінного освітнього циклу: знання – уміння – норми – цінності – самотворення.

У цьому контексті варто зауважити на тому, що «... взаємодії притаманні багатофакторні каузальні відношення» [71; 72, с. 247]. Про це наголошує Л.К. Велитченко, досліджуючи педагогічну взаємодію, де пише, що вищезазначена «багатофакторність вказує на відсутність у педагогічній взаємодії прямої, безпосередньої детермінації результату. Якщо дотримуватися цього твердження, то ми маємо визнати важливість визначення педагогічної взаємодії як складної функціональної системи, в якій результати, що виникають, утворюють складні динамічні поєднання – функціональні системи. Інакше кажучи, кожний результат є наслідком функціональної системи, а протилежні результати є передумовою (причиною) виникнення нової функціональної

системи» [72, с. 247, 248]. Водночас, вивчаючи розвивальну взаємодію в контексті стратегій і парадигм психологічного впливу, можемо констатувати, що причинно-наслідкові зв'язки закладені в інноваційній освітній технології модульно-розвивального навчання.

За традиційної освітньої моделі навчання педагог першочергово працює з науково-предметним змістом, а тому не завжди рефлексує і не завжди контролює перебіг психолого-педагогічної взаємодії, головню вболіваючи за рівень знань та способи їх засвоєння. Квінтесенція нової освітньої системи за допомогою процесів впливу, взаємовпливу і самовпливу сприяє інтенсивній внутрішній роботі учня над самим собою, яка стимулює максимальне виявлення його психодуховних можливостей, а відтак розкриває і наближує соціокультурну зрілість, домагаючись гармонізації «інтелекту, емоцій і волі» [527].

Відмітимо, що усталена система освіти має корисні надбання (організує сукупність знань, умінь, навичок), але спеціально не визначає і не фіксує у своєму змісті соціальні та ціннісні складові культури (правила, проекти, кодекси, ідеологеми тощо). Тому є потреба і можливість увести у практику соціального буття як перспективу цивілізаційного розвитку української нації нову вітакультурну парадигму освітнього впливу чітко визначеного світоглядного спрямування (змістова гармонія знань, умінь, норм, цінностей). Інформаційно-трансляційне навчання справді дає хороші академічні результати, тобто ґрунтовне засвоєння певної системи знань і формування вмінь. Проте поза увагою вчителя залишаються найважливіші для організованого соціуму (передусім – етнос, нація) ситуації – соціального, культурного й духовного змісту, які спроможні збагачувати гуманний простір шкільного і вузівського життя, виховати людину освічену та високодуховну.

Норми і приписи вітакультурної парадигми модульно-розвивальної стратегії впливу конкретизуються в інноваційно-психологічній технології, яка не лише пропонує знання, а й дидактично нормує поступ учнівського зростання та занурює кожного учасника нетрадиційного навчання у ціннісно-сміслову

сферу змістового наповнення. Якщо трансляційно-знаннєва система освіти буде піклуватися лише про належний інформаційний рівень викладання і не впроваджуватиме нормативний та ціннісний компоненти, то й надалі тиражуватиметься технократична свідомість, поширюватимуться соціогенні неврози масової психіки серед народного загалу, залишатимуться небажані (раціонально-прагматичні) акцентуації українського соціуму.

Окремо зауважимо той факт, що під час дослідження розвивальної стратегії психологічного впливу (якій суголосна діалогічна парадигма) Г.О. Ковальов користується системним аналізом, і тому розуміє її ковитальне втілення як цілісний багаторівневий і різноякісний процес, котрий забезпечує різне функціонування психостанів у єдиній логіці самоорганізації внутрішнього світу людини. У зв'язку з цим він виокремлює відповідні класи психологічного впливу – екологічний, соціальний, культурологічний і аутовплив [222; 223].

У нашому досвіді теоретизування, відповідно до чотирьох періодів модульно-розвивального циклу, виокремлюємо стільки ж класів впливу. Кожний із названих класів впливу визначає особливості конкретної форми психічного відображення дійсності учнем, є важливою ланкою під час формування цілісної структури його внутрішньої організації (рис. 2.1.).

Отже, вітакультурна парадигма та модульно-розвивальна стратегія впливу, розглядаючи природу міжособистого контактування у форматі плекання людиною окультуреного довкілля і самої себе, знаменують новий етап науково-експериментального дослідження соціальної, у т. ч. педагогічної та освітньої, взаємодії пізнавальними засобами сучасної психології. Звідси предметом теоретичного осмислення є не стільки людина розумна, соціальна, економічна, корпоративна чи екологічна, а й людина толерантна [35], духовна, з її самобутнім внутрішнім світом й унікальним вітакультурним буттям. Проте ця складна проблема сучасної гуманітарної науки потребує ще й окремого детального розгляду простору і часу із суто методологічних позицій, оскільки вони – відомі категорії психологічного впливу.

**ВІТАКУЛЬТУРНА ПАРАДИГМА
ТА МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНА СТРАТЕГІЯ ВПЛИВУ**

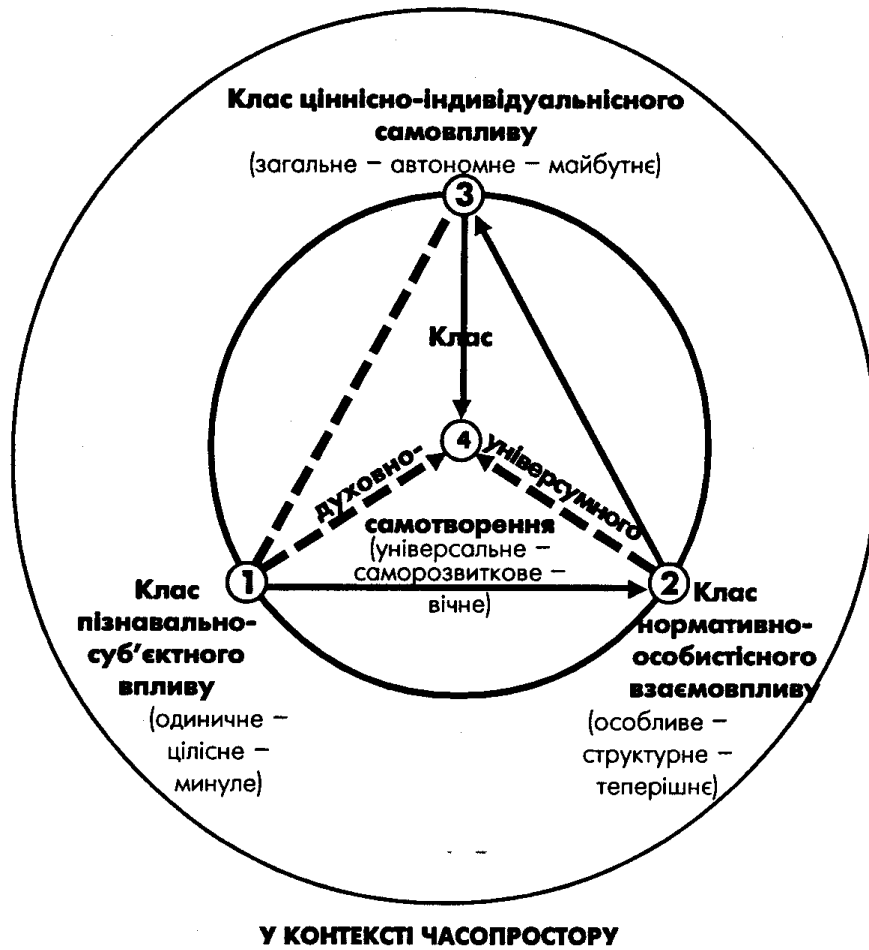


Рис. 2.1. Взаємозалежність класів психологічного впливу в інноваційній системі модульно-розвивального навчання

Діяльність інноваційної системи «припускає наявність деякого простору, де можлива ... реалізація тих чи інших форм активності» [205, с. 119]. У нашому дослідженні такими формами є: поведінка, діяльність, вчинок та самоосягання учнем себе, в котрих, за допомогою засобів комунікативного, інтерактивного та ін. опосередкування, здійснюється психологічний вплив. Характеристики простору: «цілісність, структурність, автономність» [205, с. 130] і саморозвитковість є не тільки умовами перебігу форм активності й різних видів соціальних процесів, котрі, зі свого боку, утворюють єдиний організаційно-динамічний комплекс. Вони, крім того, відіграють роль чинників розгортання позицій і стосунків між партнерами чи суперниками, формування цілей і

цінностей, вибору засобів актуальної взаємодії [205, с. 119–120]. Отож вказані характеристики відображають функціонування інноваційно-психологічного клімату модульно-розвивального впливу. Наприклад, клас пізнавально-суб'єктного впливу співвідноситься із характеристикою цілісності, нормативно-особистісного взаємовпливу – структурності, ціннісно-індивідуального самовпливу – автономності, духовно-універсального самотворення – саморозвитковості.

Аналогічною категорією вітакультурної парадигми та модульно-розвивальної стратегії впливу є час. Адже усе мистецтво цього впливу залежить не лише від: 1) психолого-педагогічного змісту, що нормативно задається для вчителя і учня, викладача та студента до кожного етапу паритетної освітньої діяльності; 2) модульно-розвивальної стратегії навчання, що поетапно і гармонійно забезпечує добування знань, використання соціальних норм, збагачення ціннісної сфери і світогляду, саморозвиток Я-духовного; 3) інноваційного простору, через який розгортаються різні форми активності; 4) клімату засадничими умовами якого є «... характер соціально-психологічних процесів і механізмів, котрі регулюють особливості різних відношень і взаємин...» [205, с. 108], а й від надважливої для теорії і методології психології категорії «час».

Час, як відомо, з одного боку, є філософською категорією чи однією із форм існування матерії, а з іншого – присутній у бутті індивіда, оточує його і навіть змінює життя. Отож поза часом і без нього неможливо уявити будь-яку діяльність чи психічну активність людини. Більше того, природу суб'єктивно пережитого часу не можна зрозуміти також і поза самим індивідом. Тому дослідники суб'єктивного часу приходять до висновку, що він пов'язаний із часом у психіці людини. Натомість поділ часу на «минуле, теперішнє, майбутнє» [475] і вічне існує для неї у вигляді безпосередньо пережитої тривалості теперішнього, тобто у форматі відповідної життєвої реальності.

Зазначимо, що час у психології обґрунтовували чи продовжують досліджувати такі вчені як Є.І. Головаха і А.А. Кронік [88], Д.Г. Елькін [512],

В.П. Зінченко [189], І.П. Павлов, В.В. Плохих [340; 341], О.В. Полунін, С.Л. Рубінштейн [380], Т.М. Титаренко [432], П. Фресс [457], Б.Й. Цуканов [474; 475] та інші вчені. Мислителі розмежовують час на фізичний і психічний, об'єктивний і суб'єктивний, безпосередній та опосередкований тощо. Ці різновиди часу детально аналізуються у психології і є важливим чинником відображувально-поведінкових відносин особи із її актуальним та потенційним буттям.

Кожна земна людина знає, що таке годинник, котрий має години, хвилини, секунди тощо. Крім того, в усіх на роботі є настінний і настільний календарі, а у ВНЗ, гімназії, школі, садочку – розклад занять. Також відомо, що існує чотири пори року, а рік складається із 12 місяців. Тому кожен має уявлення про час. Але ніхто не дасть відповідь на те, якої він форми, який на дотик, смак, вигляд, запах тощо. Воднораз час характеризують як «добрий» чи «поганий», аналізують його наявність через різноманітні події (наприклад, закінчення школи, народження дитини). Іншими словами, люди сприймають його опосередковано, тобто за допомогою чогось.

У наш час кожен поспішає, тому що переживає, щоб не запізнитися на лекцію, маршрутку чи у садочок. Символом сьогоднішньої взаємодії є годинник. Теперішня народна приказка стверджує: “Час – це гроші!” А наші предки не те, що не спішили, а ще й глибоко вірили у прикмети. Зокрема, першу половину дня, коли сонце піднімалося на небі, вважали сприятливим часом для виконання різної роботи (садівництва, закладання хати тощо). Люди пояснювали це так: якщо воно йде вгору, то так само ітимуть справи на краще й у них. Тому цей час характеризували як “добрий”, “світлий”. Сприятливий час пов'язували з молодим місяцем. На “молодик” стригли волосся, щоб росло, закладали нову хату тощо. Вірили, що як місяць ростиме, так і людині прибуватиме щастя, здоров'я, успіх. Не дивно, що народ склав багато прислів'їв не лише про добру, а й про лиху годину. Наприклад: “У добрий час сказати, в лихий – змовчати”; “От лиха година!”; “В добрий час почати!”.

Давні люди уявляли час як щось непорушне, застигле. Сприймали його як такий, що існує зараз, тобто теперішній. Але останній взаємопов'язаний із минулим, майбутнім і вічним, котрі незримо присутні у теперішньому. Минуле, тобто те, що було чи відбулося, виправити неможливо, хіба що можна відкорегувати у теперішньому його відбитку ті чи інші наслідки відповідно до вимог ситуації чи події; водночас не варто сподіватися лише на майбутнє, тому що воно непередбачуване: “Користуйся днем (сьогоднішнім) – стверджує Горацій, – найменше довіряй майбутньому”.

Натомість, відповідно до вимог методологічного принципу об'єктивності «уявлення про час як об'єкт аналізується здебільшого фізичними науками, а суб'єктивний (той, який переживається) час вивчається у психології» [475, с. 15]. Фізики дійшли висновку, що час – це ключ до розуміння природи [352, с. 252]. «Але цей ключ знаходиться не у фізичному світі, а в особі. Якщо час і є об'єкт, то ... він міститься в людській природі» [475, с. 18]. Отож час – фундаментальна складова усієї відображувально-поведінкової взаємодії людини із навколишнім світом. До того ж отримані відомими вченими дані дають змогу стверджувати, що реально існує часова організація психіки, яка охоплює діапазон від відчуттів до особистості [3; 14; 88; 457; 474; 475; 512].

Відомо, що час, який переживається особою, лине. Про це людина дізнається із власного досвіду» [475, с. 5]. У свідомості паритетно налаштованих освітян відкривається плинність часу, котра переживається кожним у потоці переходів від вічного (духовність – осягнення – універсум) до майбутнього (цінності – вчинкові дії – індивідуальність) через теперішнє (норми – діяльність – особистість) у минуле (знання – поведінка – суб'єкт).

Суб'єктивне пережиття вітакультурного часу та його різновидів не узгоджується у психодуховному світі окремої особи із власним внутрішнім часом її організму, тому «виникає уявна незалежність суб'єктивного часу від «фізичного», «об'єктивного» [475, с. 28]. Завдяки «зворотному рухові» індивідуального часу в свідомості учня існує «стрілка суб'єктивного часу», яка вказує на його плинність із майбутнього через теперішнє в минуле [Там само].

На ній теперішнє посідає особливе місце, яке С.Л. Рубінштейн назвав «природною відправною точкою» [381]. Винятково важливу роль у становленні людини як одухотвореного богоподібного творіння відіграє вічне, котре задає, хоча й недосяжну систему координат земного життя, все ж не менш об'єктивне в ідейно-мисленнєвому просторі субстанціювання. Саме завдяки вічному кожна соціально зріла особа у вітакультурному форматі свого акме має шанс суб'єктивно відштовхуватися не від потенційно можливого чи імовірно досяжного майбутнього, а від неможливого, недосяжного, непізнаного, а відтак поза просторового і позачасового, тобто такого, що немає ані простору, ані часу.

У нашому випадку процес нормування (плани, проекти, алгоритми, інструкції тощо), тобто теперішнє – це певна відправна точка чи своєрідний місточок на «стрілці суб'єктивного часу» кожного. Саме від неї учасники паритетних взаємин, проживаючи модульно-розвивальний цикл як свою усвідомлену причетність до світу, прямують у певній тривалості від осягнення свого Я-духовного (вічне), Я-вчинкового (майбутнє) через Я-нормативне (теперішнє) до Я-інформаційного (минуле), які осмислюються, осягаються й когнітивно фіксуються у динамічній системі ставлень до теперішнього.

Отже, коли під час інноваційного навчання учасник взаємостосунків досягне розвиткових вершин Я-духовного, то повно осмислить і внутрішньо прийме момент самотворення власних духовних інтенцій, цінностей, норм і знань. Іншими словами, лише тоді, коли він стане універсумом, то глибоко усвідомить себе і як індивідуальність, і як особистість, і як суб'єкта. І все ж своєрідним місточком між небуттям і вічністю чи «відправною точкою» до вдосконалення на «стрілці суб'єктивного часу» є саме теперішнє, що символізує здійснення кожним передбаченого модульно-розвивальним циклом освітнього нормо- і смислотворення (не тільки створення проектів, алгоритмів, планів та інших засобів соціальних взаємин, а й самодобування вартісних орієнтирів-ідеалів, ідей, оцінок, переконань тощо), котре дає змогу досягнути та прийняти власне самоствердження в конкретній соціальній ситуації життєздійснення за принципом «тут – тепер – повно».

У такий спосіб клас духовно-універсумного самотворення перетинається із вічним, вартісно-індивідуальнісного самовпливу – із майбутнім, нормативно-особистісного взаємовпливу – із теперішнім, а пізнавально-суб'єктного впливу – із минулим. Тому вони мають складну не лише просторову, а й часову структури, та являють собою певне психологічне утворення у потоці пережиття часу учнем (табл. 2.2 [562]).

Таблиця 2.2

Просторово-часові категорії психологічного впливу в теорії модульно-розвивального навчання

Класи психологічного впливу	Пізнавально-суб'єктний	Нормативно-особистісний	Ціннісно-індивідуальнісний	Духовно-універсумний
Характеристики простору	Цілісність	Структурність	Автономність	Саморозвитковість
Основні властивості суб'єктивно пережитого часу	Минуле	Теперішнє	Майбутнє	Вічне
Психологічні етапи самотворення учасників паритетної безперервної взаємодії	Знання – Поведінка – Суб'єкт	Норми – Діяльність – Особистість	Цінності – Вчинкові дії – Індивідуальність	Духовність – Осягнення – Універсум

Зазначене витлумачення часу, який переживається особою в модульно-розвивальному впливі, важливе для розуміння: а) особливостей відображення у свідомості учнів системи позитивних емоційних взаємостосунків; б) ставлень та оцінок, котрі виробляє кожен, проживаючи власні освітні вчинки на проблемному навчальному шляху; в) зафіксованого у просторі досвіду тривалих переживань осіб-партнерів, які спричинені внутрішньо та зовнішньо і котрі впливають на сприйняття подій, характер емоційного ставлення до них,

актуальне наповнення Я-концепції; г) саморозвитку Я-духовного як неподільного злиття людини із Всесвітом.

Предметна специфіка категорії впливу унікальна і залежить певною мірою від розкриття цієї проблеми в окресленому форматі дослідження. Але важливим моментом для розуміння сутності змістово-предметного наповнення аналізованого впливу в часопросторі є факт причетності особи не лише до природного, соціального, а й «культурного довкілля» [545].

Модульно-розвивальна культура взаємостосунків збагачує предметне наповнення впливу і є зв'язною ланкою між організаційним та індивідуальним вимірами життя учасників паритетної інноваційної діяльності. Крім того, вона охоплює певний соціально-психологічний досвід, який генерується різновидами змісту розвивальної взаємодії і реалізується через форми освітньої активності, соціокультурний світогляд, вартості та духовні смисли. «Культура, на відміну, скажімо, від цивілізації, утверджує цінність і самоцінність людської індивідуальності» [462, с. 13]. Тому «порятунок людини і природи можливий через порятунок культури, носіями якої є етноси» [447, с. 64]. Її збереження (знання, традиції та ін.) й примноження у вигляді норм, цінностей, розвитку Я-духовного – це водночас утримання етнічності, ментальності й архетипності.

М.С. Каган зазначає, що «для культурології життєвий цикл розпадається на три основних фази – *оволодіння, творення і передавання* культури тим, хто йде на зміну в естафеті поколінь. Закони природи визначають фізичні межі між цими фазами, закони психологічного розвитку виставляють свої детермінанти, але тільки сама культура регулює власний життєвий цикл індивіда» [204, с. 90]. Культура «пронизує всі без винятку стани суспільного життя, і немає жодного соціального феномена, який був би ізольований від впливу культури, не ніс би на собі відбиток такого діяння» [421, с. 63]. Загалом «культура як суспільна форма вітальної активності виробила етнічні та міжетнічні механізми забезпечення фундаментальних смислів життя і в цьому розумінні є соціальною технологією» [447, с. 78]. Остання має безпосередньо вітальний характер, що

визначає спрямування, зміст і стиль взаєностосунків особи з оточенням (сім'я, вулиця тощо).

Поняття культури, – як зауважує В.С. Стьопін, – розвивалося історично. Виникло декілька ліній у розробці цієї проблематики. Спочатку культуру розглядали як процес розвитку людського розуму, становлення духовності, тобто як еволюцію моральної, естетичної, релігійної, філософської, наукової, правової свідомості, яка забезпечує прогрес людства (німецький класичний ідеалізм – Кант, Гегель, німецький романтизм – Шіллер). Потім це явище пов'язують із його особливостями (система цінностей та ідей) у різних суспільствах, що визначають тип соціальної організації. Пізніше культуру розуміють як спосіб регулювання і реалізації людської діяльності, а також визнають її особливим аспектом буття, котрий полягає в трансляції програм поведінки, діяльності та спілкування. Водночас розвиток культури становить процес *утворення нових смислів і значень*, які гармонізують різні форми активності осіб та забезпечують формування нових кодових систем, що транслюють ці смисли і значення. Отож “культура – це система історично розвиткових надбіологічних програм людської життєдіяльності (діяльності, поведінки і спілкування), які уможливають відтворення і зміну соціального життя в усіх його основних проявах” [421, с. 61, 64].

Водночас існує відома методологічна вимога, що складні цілісності повинні всередині себе містити особливі інформаційні, нормативні, ціннісні та духовні структури, які забезпечать керівництво системою та її саморегуляцію. «Ці структури подані у вигляді кодів, відповідно до яких відтворюється організація системи як цілого... В біологічних організаціях цю роль виконують генетичні коди (ДНК, РНК). У суспільстві, як цілісному соціальному організмі, аналогом генкодів є культура» [421, с. 63]. Іншими словами, генетичний код відтворює живі клітини і т. ін., а такі форми активності учасників інноваційного дійства як поведінка, діяльність, вчинок, спілкування, самопізнання, самоосягнення, котрі регулюються кодами культури, забезпечують у кінцевому підсумку утвердження образів суб'єктивної реальності кожної особи, які

формується у соціально-культурному просторі-часі. Отож природний код «передає від покоління до покоління біологічні програми» [421], тоді як у нашому випадку оргкод (різновиди змісту розвивальної взаємодії та сфери змістового модуля) адресує від учителя до учня обсяг соціально-культурного досвіду. Тому для повного функціонування культури в інноваційній діяльності впливу важливе значення мають цикли-коди традицій (знання, уміння, навички) та нововведення (норми, цінності, психоформи духовності), що потрібні для розвитку та утвердження освітньої організації як цілісної системи.

Подальше розуміння процесу оволодіння, передавання і творення модульно-розвивальної культури взаємостосунків полягає в тому, що досвід (котрий передається за допомогою оргкодів) – це своєрідна соціальна (надбіологічна) програма регуляції форм активності, за якою формуванню підлягає становлення образів суб'єктивної реальності в учнів. Інте- та екстеріоризація соціально-психологічного досвіду здійснюється через такі аспекти спілкування та його механізми як: комунікативний (кодування, трансляція, осмислення), інтерактивний (координація, узгодження), перцептивний (ідентифікація, емпатія, рефлексія), спонтанно-інтуїтивний (переживання, вірування, зростання). У процесі функціонування зазначених аспектів спілкування відповідні форми активності кожного учасника інноваційного циклу стають зразками для інших, а отже, формується новий досвід. Така структура інформаційного, ділового, смисловинкового обмінів між педагогом і наставником розвиває певне ставлення до світу, актуалізує колективну та індивідуальну миследіяльність, проектує ефективне зреалізування кожного (рис. 2.2).



Рис. 2.2. Модель повного функціонального циклу оволодіння, творення і передавання культури за модульно-розвивального навчання

Відмітимо, що культура інноваційної системи навчання реалізується і в феномені «корпоративного духу». «Корпоративність – це необхідна умова функціонування будь-якої складної спільності, а також баланс інтересів, цілей і потреб суб'єктів, які належать до неї. Її важливою соціально-психологічною ознакою є факт причетності, відносної замкнутості та взаємної довіри між індивідами суспільної діяльності» [205, с. 339]. Як зауважує Дж. Гелбрейт, основна властивість корпорації – утримувати завдання, котрі не під силу окремій особі [152, с. 114]. Відтак «корпоративний дух» співвідноситься із модульно-розвивальною культурою міжособистих стосунків та виконує такі функції: а) визначає межу відповідальності кожного учасника навчального дійства у процесі освітніх вчинків; б) захищає його інтереси за допомогою різновидів змісту розв'язкової взаємодії; в) забезпечує паритетну співдіяльність під час розв'язання загальних проблем (знати, нормувати, вчиняти і т. ін.). Тому розвиток «корпоративного духу» у свідомості учня сприятиме реалізації не лише його освітніх потреб, а й життєдіяльності загалом.

Отже, кожний вихованець за модульно-розвивальної системи навчання є одночасно і «витвором» культури, і її творцем у циклі організованих класів впливу. Він стає суб'єктом завдяки добуванню соціально-культурного досвіду; особистістю через його нормування; індивідуальністю під час збагачення ним не лише себе, а й найближчого оточення; універсумом у процесі внутрішньо-неподільного злиття із Всесвітом. Такі етапи системного самотворення виникають також через соціалізацію, навчання, виховання, освіту та самореалізацію. У цьому процесі виникає складне зіткнення біологічних програм, що характеризують учнівську індивідуальну спадковість, і надбіологічних – поведінки, діяльності, вчинку, самореалізації, які утримують «соціальну спадковість» [421, с. 68].

Освітня культура модульно-розвивальної стратегії впливу задає якісно нову систему координат, що пояснює, чому зазначена система функціонує саме так (керується оргкодом, ментальним досвідом, інноваційною програмою, соціокультурним світоглядом, смисловими системами, кліматом тощо), а не інакше. Крім того, вона узгоджує індивідуальні цілі кожного (наприклад, уміння нормувати знання, здійснювати освітні вчинки тощо) із організаційно загальною метою (сформувані суспільно, інтелектуально та духовно зрілу людину), наповнює діяння у просторі-часі різноманітними формами активності, забезпечує їх активізацію, впливає не стільки на те, що учень робить, скільки на те, як вчиняє, а тому є важливим чинником суспільної ефективності та управління.

2.2. Психолого-педагогічна характеристика пізнавально-суб'єктного впливу

У системі модульно-розвивального навчання пізнавально-суб'єктний вплив є первинним, тому що містить потенційну програму продуктивного освітнього співжиття вчителя та учнівської групи, що реалізується як цілісний цикл навчального модуля. Зазначене діяння спрямоване на добування

структурно-логічних та інформаційних знань (умінь, навичок) через пошукову пізнавальну активність, котру здійснюють учасники соціально-культурного простору-часу і тим самим утверджують власну досвідну поведінку. І це природно, адже причинну основу останньої, – як зауважує В.О. Татенко, – треба шукати в «життєвому просторі», де суб'єкт і його психологічне оточення злиті воєдино [428, с. 112].

Встановлений нами перший клас впливу утримує такі визначальні складники: характеристика простору – цілісність, минуле як властивість суб'єктивно пережитого часу, принцип розвитковості, інноваційні програмово-методичні засоби, комунікативний механізм кодування, трансляції та осмислення, актуалізований навчальний процес, метод раціонального переконання. Вони системно спрямовані на цикл становлення учнів як групових та індивідуальних суб'єктів, котрі добувають соціально-культурний досвід та циклічно зреалізують поведінку на предмет осмислення теоретичних знань у вигляді концепцій, закономірностей, категорій, моделей тощо (*табл. 2.3*).

Охарактеризуємо пізнавально-суб'єктний клас впливу вчителя на учнів і навпаки. Так, характеристика цілісності відображає «міру соціально-психологічної рівноваги», «взаємне утримання цілого і частин» (Ж. Піаже), а також «спрямована на збереження організації як форми спільної діяльності та умови життєдіяльності людей, котрі поєднані єдиною системою взаємин». Тому, – пише далі В.П. Казміренко, – цілісність – це характеристика гармонійності організаційної системи [205, с. 131], а в нашому випадку й впливу загалом.

Реальний стан інноваційно-психологічного клімату в модульно-розвивальній системі навчання перебуває у певній залежності від зовнішніх групових і кооперативних зв'язків. Останні допомагають перебігу розвивальної взаємодії із різними навчальними групами, учительським колективом та керівництвом школи і сприяють здійсненню паритетного багатостороннього впливу. Високий рівень функціонування цих зв'язків, а також ставлень, відносин, характеризують цілісність простору як повноцінну властивість освітньої системи.

Модель-конфігуратор пізнавально-суб'єктного впливу в теорії модульно-розвивально-культурного навчання

Пізнавально-суб'єктний вплив						
с к л а д н и к и						
Характеристика простору	Властивість суб'єктивно пережитого часу	Принцип	Процес	Механізм	Засоби	Метод
<i>Цілісність</i> : забезпечує <i>гармонійність</i> модульно-розвивального впливу і водночас є ознакою інноваційного клімату, через котру реалізується комплекс функцій (рівень ідентифікації, механізм адекватної оцінки кожного, розвитку традицій тощо)	<i>Минуте</i> : спрямоване на добування (відкриття залежностей) знань навчальною групою й, відповідно, учнем як суб'єктом поведінки у вигляді наукових програм, концепцій, теорій, закономірностей, моделей, категорій, понять тощо	<i>Розвитковості</i> : структурує наукові знання, причетний до відбору норм суспільного співжиття учасників навчання та соціальних <i>цінностей</i>	<i>Навчання</i> як інформаційно-пізнавальний цикл: <i>спричинне пошукову пізнавальну активність</i> учнів, яка спрямована на оволодіння знань, умінь, навичок	<i>Комунікативне</i> кодування, декодування, трансляція та осмислення сприяють <i>утворенню нових значень і смислів</i> життєактивності суб'єкта у процесі інформаційно-проблемного впливу	<i>Граф-схеми</i> навчальних освітніх курсів; культурно-змістова <i>матриця</i> навчальних курсів; освітній <i>сценарій</i> ; науковий <i>проект</i> ; розвивальний <i>міні-підручник</i> ; освітня програма <i>самореалізації</i> учня; визначають поле причетності кожного до соціально-культурного <i>досвіду</i> та <i>взаємоадаптують</i> різновиди змісту розвивальної взаємодії	<i>Рациональне переконання</i> : використання проблемної інформації та навчальних аргументів з метою впливу на <i>інтелектуальну сферу</i> свідомості учнів; <i>поглядів</i> щодо процесу оволодіння освітніми <i>знаннями</i> , котрі нормують та обстоюють у власних вчинкових діях, формування <i>позитивної установки</i> , яка керує поведінкою <i>кожного</i>
Опосередкований вплив				Безпосередній вплив		
Впливають на процес становлення учнів як <i>групових та індивідуальних суб'єктів освітньої поведінки</i> і оволодіння ними <i>рівнями суб'єктності та образами суб'єктивності</i>						
Простір-час у контексті модульно-розвивальної стратегії та вітакультурної парадигми впливу						

Водночас наявність відповідних методу, засобів, механізму, принципу, процесу під час реалізації першого класу впливу також є важливою умовою розв'язкової цілісності освітнього співдіяння. Адже вказана характеристика простору і є властивістю ПІК модульно-розвивальної системи, «через котру реалізується комплекс функцій-завдань (рівень ідентифікації учасників

навчання з організацією, механізм адекватної оцінки кожного, розвиток традицій, форма оволодіння досвідом, наявність колективних методів управління, принципи стимуляції соціальної активності, відповідальності та ініціативи, формування механізмів соціального захисту)», що виконуються інноваційною системою стосовно вчителів та учнів, навчальних груп, різних процесів і «забезпечують здійснення її саморозвитку і взаємодії» [205, с. 133].

Характеристика цілісності дає змогу зрозуміти, що така *«властивість суб'єктивно пережитого часу як минуле»* [475], котре переважно співвідноситься із знаннями, поведінкою учня як суб'єкта, визначає засадничі чи вихідні підґрунтя особливостей функціонування навчального модуля в інноваційній системі. Вказана властивість відображає умови вмотивованої установки школярів до навчання, зокрема їхню спрямованість, здібності, стимулювання, позитивне проблемно-діалогічне прийняття навчально-виховних цілей, емоційну насиченість пізнавальної активності. Суб'єктивне переживання часу групою і кожним учнем зокрема на установчо-мотиваційному та змістово-пошуковому етапах модульно-розвивального процесу передбачає також всебічне вербально-мисленнєве та образно-графічне моделювання проблемно-діалогічного поля осмислення нового знання, ґрунтовну психологічну готовність педагога і вихованців до цього спільного добування, переборення ними низки внутрішніх проблемних ситуацій, зіткнення із особистісною невизначеністю, інтелектуальним утрудненням, смисловими суперечностями, вибір оптимальних рівнів розв'язування різних навчальних (діяльнісний контекст спільної педагогічної взаємодії) та учбових (оволодіння способами дій у сфері наукових понять на індивідуальному рівні організації навчального процесу) задач.

Принцип розвитковості (розвитку), характеризуючи соціально-культурний вплив освітнього змісту на психосоціальне зростання учнів як групових та індивідуальних суб'єктів поведінки, стосується не лише структурування наукових знань учителем у вигляді закономірностей, теоретичних моделей, аксіом, концепцій, ознак, а й задає низку вимог до

відбору норм суспільного життя та етнонаціональних цінностей. Практична реалізація цих вимог відбувається під час взаємозалежного функціонування інформаційно-пізнавального, нормативно-регуляційного, ціннісно-естетичного та духовного періодів модульно-розвивального циклу. Основний соціальний механізм втілення аналізованого принципу – психолого-педагогічний зміст періодів та етапів цілісного освітнього процесу, який уперше чітко виокремлений в інноваційній системі на тлі навчально-предметного, управлінсько-технологічного та методично-засобового наповнення паритетної взаємодії.

Пізнавально-суб'єктний вплив наставника на учнівську групу спрямований на *процес навчання* як соціально-організовану форму культуротворчого входження останніх у суспільне життя. У функціональному аспекті цикл навчання не самодостатній, він процесно розвивається у єдності із виховним, освітнім і самореалізаційним, оскільки «не буває навчання без виховання і освіти, як не буває виховання самого собою, в чистому вигляді, тобто поза пізнавальною і культурною активністю самого вихованця. Саме від єдності цих процесів залежить розвивальний ефект конкретної системи навчання» [461, с. 56]. На думку С.Л. Рубінштейна, ефективне здійснення педагогічної роботи відбувається тоді, коли навчання і виховання дають «освітній ефект». Тому навчання покликане не лише повідомляти школяреві знання, а й розвивати його мислення, а виховання – не тільки постачати дитині правила поведінки, а й формувати характер, внутрішнє ставлення особистості до зовнішніх впливів [382, с. 251–252]. Такий «...підхід до навчання й виховання базується на визнанні вчителем цінності кожного учня, на ставленні до нього як до суб'єкта, на розумінні його внутрішніх потенціалів, що складають основу духовного зростання особистості» [484, с. 34].

У прийнятому концептуальному форматі процес навчання переважно актуалізує інформаційно-пізнавальний потенціал учня як суб'єкта поведінки та виконує функцію одиничного, а саме організує пошукову пізнавальну активність кожного, яка сприяє добуванню соціально-культурного досвіду.

Психодидактичні умови функціонування цього циклу описує теоретична модель навчального модуля, що обґрунтовує часове домінування навчального процесу на першому періоді інноваційної системи. Технологічно вказаний процес науково проектується у психолого-педагогічному змісті установчо-мотиваційного та змістово-пошукового етапів. Під час практичного розгортання інформаційно-пізнавальних алгоритмів на цих етапах учні оволодівають знаннями (сукупність даних, понять, уявлень про предмети і явища об'єктивної дійсності), навичками (автоматизовані розумові дії, які забезпечують ефективні поведінкові операції учня) і вміннями (можливість застосовувати знання і навички у практичній діяльності) через групову та власну пошукову пізнавальну активність, а пізніше структурують перші у вигляді законів, закономірностей, категорій та інших форм організації теоретичного знання.

Крім того, навчання як суспільне явище під час перебігу модульно-розвивальних занять – цілеспрямований, організований та систематичний – процес, що підтримує наступність поколінь, а відтак стабілізує соціальну динаміку суспільства і, відповідно, рівень становлення кожного як суб'єкта-носія освітньої активності. Головним механізмом привласнення змісту навчання тут є спеціально організована розвивальна взаємодія, тобто культурно зорієнтована сфера впливу між учасниками інноваційних взаємостосунків. У зв'язку з цим виділимо найважливіші функції цього процесу як складової пізнавально-суб'єктного впливу. Перша функція полягає у формуванні знань, умінь та навичок, друга – в оновленні світогляду учнів, третя – у розвитку кожного як суб'єкта поведінки.

Механізм комунікативного кодування (трансляції), декодування та осмислення під час оволодіння новими знаннями як соціальними еталонами і взірцями спілкування сприяє утворенню нових значень і смислів у свідомості суб'єктів навчальної групи під час інформаційно-проблемного впливу. Через зазначену організацію інноваційного процесу, яка внутрішньо мотивує змістово спроектовану поведінку учнів, виявляються пізнавальні суперечності між їхнім попереднім досвідом та новими ситуаціями пошукування. Останні дають змогу

структурувати знання у свідомості школярів не лише як певну інформацію, а й у вигляді закономірностей, теоретичних моделей, законів, що перевіряються на істинність експериментальним чи досвідним шляхом. Це спричинює зростання зацікавленості в кожного новою проблемною темою та утворення позитивної психоемоційної установки.

Інноваційні *програмово-методичні засоби* (граф-схема навчального курсу, культурно-змістова матриця навчальних модулів, освітній сценарій, науковий проект, розвивальний міні-підручник, освітня програма самореалізації учня) як інтегральна складова не лише пізнавально-суб'єктного класу впливу, а й інших можливих класів, обґрунтовані відповідно до логіко-змістових особливостей теорії модульно-розвивального навчання, а також до соціально-психологічних тенденцій розвитку сучасної школи та педагогічної практики. І це слушно, адже будь-яка освітня система явно чи неявно ставить завдання спроектувати якомога ширше поле причетності підростаючого покоління до оволодіння культурним досвідом. За модульно-розвивального навчання окреслені завдання виконують програмово-методичні засоби, тому що розрізняють і взаємоадаптують психолого-педагогічний, навчально-предметний та управлінсько-технологічний різновиди соціального наповнення реальної розвивальної взаємодії між учителем і групою як сфери освітнього впливу. Зокрема, граф-схеми (альтернатива календарно-тематичного планування змісту навчання) обґрунтовують стратегію управління простором школи, наукові проекти (для вчителів) – тактику керування навчально-виховно-освітніми ритмами, сценарії занять – техніку творчого ведення педагогом безперервної взаємодії з учнями, розвивальні міні-підручники – перебіг засобово забезпечених самоуправління та саморозвитку школяра як суб'єкта, особистості, індивідуальності, універсума, програми самореалізації – зростання потенціалу самоповаги, внутрішнього самоствердження і самореалізації молодого покоління, а матриці навчальних модулів – стратегії управління змінами соціально-психологічного простору імовірного формовияву розвивальних взаємостосунків у системі «вчитель – навчальний курс – група учнів».

Раціональне переконання (використання проблемної інформації та аргументів з метою впливу на інтелектуальну сферу свідомості особи) як метод пізнавально-суб'єктного впливу вчителя на учнівську групу і кожного наступника зокрема спрямоване на зміну їхніх поглядів, думок, оцінок щодо процесу оволодіння освітньо адаптованими знаннями. Це означає, що останні використовують у модульно-розвивальній системі не лише для розуміння осягнення принципів окремої теорії, змісту категорій і понять, пояснювальних можливостей концептуальних моделей, а й для практичного здійснення конкретного набору вмінь і навичок, нормування (технологія складання планів, проектів, алгоритмів, інструкцій тощо), вибудовування на цьому змістовому підґрунті власних ідей, світоглядних орієнтацій та їх обстоювання у реальних вчинково-освітніх діях (написання рецензії, розповіді, вірша, створення міні-підручника). Іншими словами, функціональне призначення зазначеного переконання (пересвідчення) зорієнтоване і на процес початкового нормування знань, тобто їх соціальну адаптацію у прийнятних формах. Норми (еталони, взірці, правила) вказують на те, чого потрібно дотримуватися та чим керуватися при застосуванні знань, умінь і навичок у соціально зорієнтованій практичній діяльності учня. Це повно підтверджують емпіричні висновки психологів, котрі при «використанні методу переконання виходять із того, що будь-яке пересвідчення передовсім зорієнтоване на інтелектуально-пізнавальну сферу людської психіки. Його суть полягає в тому, щоб за допомогою логічних аргументів домогтися від особи внутрішнього узгодження із умовисновками, а потім на цій основі сформулювати і закріпити нові установки (чи трансформувати старі), які відповідають поставленій меті» [251, с. 185].

Установки, як відомо, переважно ґрунтуються на переконаннях. Відтак зміни у пересвідченні учнів щодо оволодіння навчальними знаннями спричиняють динаміку в атитюдах, тобто у внутрішній готовності до здійснення активності, котра спрямована на задоволення тієї чи іншої потреби (у самовираженні, самоствердженні, оперуванні знаннями). Установка керує поведінкою учасників інноваційного процесу, котрі піддалися впливу

авторитетної інформації вчителя. Важливим моментом у цьому циклі пересвідчення є міра переконувального впливу, котра залежить і від їх мотивації як динамічного інтегрального процесу формування мотиву та усвідомлення актуальних освітніх потреб. Водночас метод переконання, що функціонує на першому періоді модуля, утримує моменти навчального пояснення теоретичного змісту (матеріалу), його доказовості, проблемності, спростування, пошуковості, а також апробації знань на власному досвіді та досвіді інших.

Ефективність переконувального впливу вчителя на учнів щодо структурування знань, їх первинного нормування та формування позитивної навчальної установки залежить від послідовності етапів обробки інформації у свідомості останніх. Пізнавальне повідомлення на установчо-мотиваційному занятті змінює атиюд іншого, оскільки відбувається: подання інформації, зацікавлення нею, її осмислення, вироблення узагальнень, оволодіння знаннями, закріплення певної установки, яка спричинює становлення освітньої поведінки і формує суб'єктну активність учня. Завданням вчителя на змістово-пошуковому занятті є підтримка цієї активності наступників, що переростає у їхню самоактивність і прагнення зреалізуватися у суб'єктно-пізнавальному проблемному полі пошукування фундаментальної наукової істини.

Постає запитання: «Наскільки постійною буде зміна установки щодо структурування і нормування знань за наявності в ній динаміки?». Атиюд здатний змінюватися протягом тривалого періоду часу. Утримання та стійкість установки, яка б перейшла в дію, залежить не лише від її закріплення та відображення у поведінці учня, а й від того, чи є вона «достатньо сильна, категорична та яким чином передане саме повідомлення...» [186, с. 189].

Зазначимо, що учні-партнери експериментальних шкіл оволодівають знаннями у контексті налаштованої психологічної готовності до розвивальної взаємодії, позитивної емоційно-психологічної атмосфери міжсуб'єктних і міжгрупових взаємин через моменти власного проблемно-пізнавального пошуку поставлених учителем завдань, особистісної невизначеності, інтелектуального утруднення, смислової суперечності, діалогічного розв'язання

внутрішніх задач, виходу із актуального навчально-теоретичного поля. Відтак така освітня робота сприяє утворенню стійкої та категоричної установки, яка втілюється у дію під час добування знань, оскільки школярі розуміють, що реалізація завдань на першому періоді функціонування модуля дасть змогу на другому нормувати їх та надати їм соціальної придатності. Сформований атитюд у свідомості кожного учня задіюється й у процес проходження етапів ціннісно-естетичної фази, а тому його позитивне становлення часто стимулюється допомогою вчителя, котра має мотиваційно-суб'єктне спричинення. У результаті раціональне переконання як метод впливу переходить у самопереконання. Цей цикл відбувається тому, що у внутрішньому світі учня народжуються нові ідеї та аргументи щодо розуміння, застосування, використання навчальної інформації у житті. Вони формуються на підґрунті власної системи цінностей і запевнень, науково збагачених особистісних знань, що надовго залишаються у пам'яті і щоденному досвіді наступників.

Утворені категоричні і стійкі установки, які керують емоціями, думками, відчуттями, діями учасників інноваційної системи, «починають ще й відігравати роль своєрідного «психологічного буфера» [186, с. 219] в аспекті досягнення бажаної поведінки. Зазначимо, що саме «атитюд справді допомагає передбачати поведінку людини» [186, с. 212], «передусє їй та виконанню певної дії. У поведінці членів певної соціальної групи установка забезпечує єдність сприймання, спільне ставлення до соціальної ситуації, життєвих подій і готовність до діяльності» [363, с. 45]. Іншими словами, зв'язок «установка – поведінка» за модульно-розвивального навчання є важливим моментом під час функціонування першого періоду в тому випадку, коли освітнє настановлення – усталене і надійне, залежне від поведінки, має суб'єктну вагомість для учня.

Підкреслимо, що «у підручниках, навчальних посібниках, виданих протягом останніх 20–30 років, категорія «поведінка» спеціально не розглядалася, а згадувалася лише побіжно під час порівняльної характеристики особливостей виявів активності як способу забезпечення та підтримання значущих зв'язків живих істот – тварин і людей – з навколишнім світом. Багато

зусиль до включення поведінки в категорійний апарат психології здійснив Б.Ф. Ломов» [363, с. 384]. Зокрема, вчений зазначив, що психічні явища виявляються в діяльності, поведінці кожного, оскільки це їхня сутнісна особливість. Поведінкові ситуації – динамічні. Ситуація не зберігається у незмінному вигляді, – пише далі Б.Ф. Ломов, – вона змінюється під впливом поведінки, завдяки чому виникають нові впливи на суб'єкта. Тому задіяння категорії «поведінки» у поле психології «вчені вбачають у системному підході до її визначення та вивчення діяльності, головними компонентами якої є потребо-мотиваційний, операційний, інформаційний, регуляційний» [Там само, с. 385].

Отож освітня поведінка як ситуативно-пізнавальна форма групової активності учнів в інноваційній організації сприяє послідовному виконанню пошукових розумових дій, які дають змогу вийти із проблемно-навчального поля у плані досягнення цілей на першому періоді функціонування модульно-розвивальної технології впливу, та являє собою підґрунтя у здійсненні діяльності кожного на другому. Джерело поведінки вихованців становлять потреби у самовираженні, оволодінні знаннями, їх початковому нормуванні на установчо-мотиваційному та змістово-пошуковому етапах. «Спонуки виявляються у поведінці людини і впливають на вибір мотивів, котрі визначають спрямованість кожного у конкретній ситуації» [356, с. 277]. Виникнення потреб в учнів пов'язане і з процесом становлення найважливіших моментів мотивації (процес формування мотиву, усвідомлення актуальних потреб, готовність до діяльності), а відтак із повним задіянням їхнього спонукально-усвідомлювального потенціалу під час функціонування нормативно-особистісного класу взаємовпливів.

Тому ланцюжок «потреби (нестаток у чомусь, спонука до активності) – установка (внутрішня готовність до здійснення активності, котра спрямована на задоволення потреби) – поведінка (система послідовного виконання пошукових розумових дій, які забезпечують задоволення потреб і досягнення мети)» у процесі функціонування пізнавально-суб'єктного впливу – не лише умова

проблемно-діалогічної організації розвивальної взаємодії, а й чинник набуття учнем «рівня суб'єктності, що передбачає оволодіння ним сукупністю психологічних здібностей – мисленням, свідомістю, бажанням, волею, відчуттями та ін.» [409, с. 250].

Отже, метод раціонального переконання – це важлива складова пізнавально-суб'єктного впливу, що організовує спрямований конструктивний тиск на інтелектуальну сферу учнів, зміну їхніх поглядів щодо процесу оволодіння знаннями, а також на формування позитивної установки (операційної, смислової, цільової), яка втілюється в освітній поведінці і здійснює безпосередній вплив на досягнення ними очевидної суб'єктності. Інші складові аналізованого класу (підпараметр простору, властивість суб'єктивно пережитого часу, принцип розвитковості, міжсуб'єктна та міжгрупова динаміка навчання) є значущими передумовами перебігу раціонального переконання та опосередковано впливають на цикл становлення кожного як суб'єкта проблемно-пошукової поведінки.

Загалом «розуміння суб'єкта у психології пов'язане із наданням людському індивіду якостей бути активним, самостійним, здібним, умілим у здійсненні специфічно людських форм життєдіяльності...» [409, с. 250]. «Тобто суб'єкт, – зауважує відомий психолог В.П. Москалець, – це той, хто діє, здійснює діяльність» [303, с. 200]. Водночас А.В. Брушлінський вказує, що «людина об'єктивно постає у багатьох різноманітних системних рисах. Надважлива із них – бути суб'єктом, тобто творцем своєї історії: ініціювати і здійснювати практичну діяльність, спілкування, пізнання, споглядання та інші види специфічної людської активності, творчої і моральної» [62, с. 3]. З цього приводу влучно висловилися В.І. Слободчиков та Є.І. Ісаєв: «Стати суб'єктом відповідної діяльності (учбової, трудової та ін.) значить освоїти її, оволодіти нею, бути здатним до її здійснення і творчого перетворення» [409, с. 250]. Вчені також концептуально вирізняють «образи суб'єктивної реальності людини», кожен з яких характеризує її окремий аспект буття: «індивід – тілесне існування та природні властивості, суб'єкт – є розпорядником душевних сил і

носієм предметно-практичної діяльності, особистість – відіграє роль суспільного представника, який вільно і відповідально визначає свою позицію серед інших, індивідуальність – формовиявляється як унікальна самотність особистість, котра реалізує себе у творчій діяльності, універсум – відображає найвищий ступінь духовного розвитку особи, за якого вона повно усвідомлює своє буття і місце у світі» [409, с. 207–368].

Російська дослідниця К.О. Абульханова-Славська пише, що розуміння психічних явищ через категорію суб'єкта спроможне забезпечити інтегративність психологічного пізнання, оскільки «суб'єкт являє собою не лише вищий рівень психічної організації, а й її «золотий перетин», вертикальну централістичну інстанцію цієї організації, яка й надає психічним процесам, станам, властивостям і новоутворенням упорядкованого, доцільного, оптимального для розв'язання задач характеру» [2, с. 10]. В концептуальних підходах Б.Г. Ананьєва, Н.Ф. Каліної, О.М. Леонтьєва, Д.І. Фельдштейна суб'єктність – це набута якість індивіда, котра взаємопов'язана із свідомістю та здатністю здійснювати суспільно важливі перетворення навколишньої дійсності. Водночас найжитковішим у психології є висловлювання «суб'єкт діяльності». У такому контексті використовував цю категорію Б.Г. Ананьєв, коли зауважував, що «людина – суб'єкт перш за все основних соціальних діяльностей – праці, спілкування, пізнання» [13, с. 166]. А ось В.О. Татенко підкреслює, що «бути суб'єктом, відстояти себе і статися суб'єктом – це висока місія людини у світі. Принцип суб'єкта встановлює право кожного вважати себе автором-творцем власної життєвої драми і психологічної долі. Крім того, є чинником реалізації методологічних, концептуально-теоретичних, предметно-змістових та інших внутрішньопсихологічних зв'язків...» [428, с. 6, 12–13]. Відомий психолог вводить поняття «суб'єкт психічної активності», сутнісний зміст якого відображає можливість розвитку психіки людини і власне її суб'єктного розвитку [428, с. 14]. Тому конкретний людський індивід як жива істота може стати особистістю, індивідуальністю і піднятися до рівня універсальності, лише проявляючи себе суб'єктом життєдіяльності та

саморозвитку і приймаючи власні «індивідуальні відмінності» [396] як «повноправного громадянина» [413].

Під час дослідження цієї проблеми треба зважати на те, що саме «суб'єктна іпостась людини дозволяє цілісним чином розглянути її духовно-ціннісну природу, репрезентовану в понятті особистість» [214, с. 81–82]. На думку З.С. Карпенко, особистість становить змістовне (ціннісне) визначення суб'єкта як носія і самопричини духовної екзистенції особи. Дослідниця обстоює позицію «за якої суб'єктність – це спосіб реалізації людиною свого духовного потенціалу, що репрезентує її вроджену здатність до саморозвитку і самовизначення у просторі мотиваційно-ціннісних відношень» [214 с. 88]. Причому найважливішими «теоретико-семіотичними віхами розгортання суб'єктності в людині є такі рівні: відносного суб'єкта (індивід), моносуб'єкта (особистість), метасуб'єкта (індивідуальність), абсолютного суб'єкта (універсальність)» [214, с. 89–92].

Ґрунтуючись на положеннях відомих психологів, відзначимо, що учень за модульно-розвивальної системи завдяки безпосередньому й опосередкованому впливам стає суб'єктом навчання у процесі проблемно-діалогічного спілкування з учителем, яке спричинює пошукові, самісні, ситуативно спрямовані дії, котрі базуються на інтелектуальних роздумах, потребах в удосконаленні та оволодінні теоретичними знаннями і стимулюють здійснення освітньої поведінки на першому періоді функціонування навчального модуля. Крім того, такий спосіб зреалізування формує групову та «індивідуальну рефлексивну свідомість» [409, с. 251] учасників паритетних взаємин. До останньої належать не лише процедури оволодіння учнівською групою і кожним знаннями, а й акти розвою світобачення, світорозуміння і світоставлення. Через наявність проблемної ситуації вихованці мають змогу передбачити результати власних і чужих дій, змінити їх таким чином, щоб адаптувати до поставлених цілей, забезпечити успіх навчальної поведінки та сформувати різні «стани суб'єкта (прагнення, бажання, наміри тощо)» [307, с. 189]. У розвивально зорієнтованому пізнавально-пошуковому процесі учні відображають

поведінкову цілісність, тобто таку довершену поведінку, коли вона є «основою інтеграції психічних властивостей і функцій» [409, с. 253].

У циклі схарактеризованого навчального зреалізування учнівська група і кожен її представник зокрема опановують рівнями суб'єктності – оволодівають чітко визначеним набором психологічних здібностей (проникливіше мислять, адекватніше усвідомлюють світ, надають перевагу духовним бажанням, керуються вольовою поведінкою), а також привласнюють відповідні образи суб'єктивної реальності. Відтак «суб'єктність – центральне утворення людської суб'єктивності, а, відповідно, центральна категорія психології людини», що подана «в таких психологічних реаліях, як розум, відчуття, воля, здібності» [409, с. 253].

Отже, пізнавально-суб'єктний вплив, котрий зорганізовує опосередковане та безпосереднє діяння педагога на навчальну групу й кожного її учасника і підпорядкований системі «потреби – установка – поведінка», спричинює процес становлення групового та індивідуального суб'єктів освітньої поведінки. Саме вони стають носіями навчальної активності, яка примушує наступників аналітично й систематично мислити, емоційно, соціально та інтелектуально бажати досягнення мети, відчувати позитивне ставлення до себе, у т. ч. поцінування іншими своїх переживань і продуктів власної праці. Крім того, за інноваційної системи кожен має змогу, утвердивши себе суб'єктом на першому періоді навчального модуля, досягнути вищих рівнів розгортання суб'єктивності через актуалізацію особистісного, індивідуального та універсального потенціалу на наступних періодах. Це означає, що група учасників такого навчання й, зазвичай, окремий учень здатні не лише особистісно нормувати свій соціально-культурний досвід у процесі здійснення діяльності та досягати властивостей моральності й відповідальності, позитивно вчиняти та утверджувати індивідуальнісну непересічність, оригінальність, а й набувати рис універсума через прийняття однієї із психодуховних форм творення себе та інших – віри, краси, істини тощо.

2.3. Нормативно-особистісний взаємовплив у системі інноваційних відносин

У системі інноваційного навчання нормативно-особистісний клас взаємовпливу змістово співпадає з другим періодом функціонального циклу модульно-розвивального процесу. Вказане діяння зорієнтоване на нормування отриманих знань під час здійснення навчально-виховно-освітньої діяльності, до якої соціально причетні вчитель та група учнів і кожен учасник учіння зокрема. І це природно, адже важливою функцією педагога у процесі навчання є залучення наступників до нормування, – зазначають Г.О. Балл, М.С. Бургін [40]. Останнє дає змогу всім і кожному, у форматі спільного пошукового обговорення поставлених науково-практичних проблем з учителем, мисленнєво працювати на другій фазі експериментального циклу з освітніми планами, проектами, програмами, алгоритмами, інструкціями, правилами, схемами, еталонами, технологіями, причому в чітко спроектованій ситуації соціально-психологічної взаємодії.

Водночас важливо, що норми зосереджують увагу учнівської групи на тому, чого треба дотримуватися (правила) та чим користуватися (взірці) під час застосування знань, умінь, навичок у навчальній діяльності. У процесі такої спрямованої полідіалогічної роботи між учителем та учнями виникають взаємовпливи один на одного, оскільки кожен (у т. ч. й наставник) висловлює гіпотетичні думки і припущення щодо процедури складання плану, проекту чи алгоритму тощо. Поєднання колективного, групового та індивідуального пошуку прийнятних способів і форм соціального приземлення теоретичних знань ставить вихованців у позицію не лише суб'єктів учіння, а й повноцінних особистостей освітнього нормотворення, які формовиявляють і позитивно розвивають у собі моральність, відповідальність, емпатійність, цілеспрямованість та ін.

Обґрунтуємо запропонований нами другий клас взаємовпливу та його структуру (структурність як характеристика простору, теперішнє як властивість

суб'єктивно пережитого часу, принцип модульності, інноваційні програмово-методичні засоби, інтерактивний механізм спілкування, виховний процес, метод наслідування), що зосереджується на процесі розвиткового формування учнів як особистостей під час зреалізування паритетної освітньої діяльності (табл. 2.4).

Значення *структурності* соціально-культурного простору організаційно пов'язане з нормативно-особистісним взаємовпливом. Якщо показник цілісності пізнавально-суб'єктного діяння забезпечує гармонійність впливу, то «структурність відображає рівень і міру диференційованості цілей усередині організації, розвиток функцій координації соціально-психологічних механізмів, що дають змогу розвиватися інтракооперативній взаємодії між елементами і підрозділами» [205, с. 131]. В модульно-розвивальній системі ці завдання виконують компоненти інноваційного програмово-методичного забезпечення експериментального навчання. Останні диференціюють освітні завдання між учнями, вчителями, керівництвом школи й у такий спосіб сприяють розвитку інтракооперативної та інтерактивної взаємодії (обмін нормативними діями, забезпечення досягнень, об'єднання особистостей у групу, організацію, спільне прийняття і реалізація рішень тощо), впорядковують взаємини між підрозділами. Відтак формується часопростір ставлень, намірів, бажань, позицій, паритетності, взаємозбагачення і т. ін.

Таблиця 2.4.

Модель-конфігуратор нормативно-особистісного взаємовпливу в теорії модульно-розвивального навчання

Нормативно-особистісний взаємовплив						
с к л а д н и к и						
Характеристика простору	Властивість суб'єктивно пережитого часу	Принцип	Процес	Механізм	Засоби	Метод

<p><i>Структурність</i>: відображає рівень і міру диференційованості цілей всередині модульно-розвивальної організації, координує соціально-психологічні механізми інтракооперативної взаємодії, зміст діяльності, упорядковує взаємини між підрозділами через інноваційні програмово-методичні засоби</p>	<p><i>Теперішнє</i>: зосереджене на нормативно-регуляційній діяльності (інструкції, програми, плани, технології, методи тощо), спрямоване на <i>адаптацію та переструктурування</i> навчальних знань до потреб практики, повсякденного соціального життя</p>	<p><i>Модульності</i>: вимагає, щоб будь-який освітній модуль <i>змістову сутність, логічну наповненість</i> та функціональну цілісність як один із довершених фрагментів вітакультурного досвіду нації і людства в цілому</p>	<p><i>Виховання</i>: організація нормативно-регуляційної пошукової <i>активності</i> учнів у навчальній групі, котра зосереджена на процесі привласнення ними <i>соціальних, групових та особистісних</i> норм і виявляється у зміні та збагаченні сфери їхніх відношень і ставлень</p>	<p><i>Інтерактивної обопільно впливової взаємодії</i>, яка спричинює організацію групових нормативних досягнень, об'єднує вихованців у колектив, формує позитивний психологічний клімат взаємостосунків, є засобом внутрішнього узгодження кожного із соціальними інтересами групи</p>	<p>Інноваційні <i>програмово-методичні</i>: створюють можливість перебігу нормативно збагаченого психокультурного <i>простору</i>, є зовнішнім проблемним чинником, що мотивує здійснення соціальної адаптації теоретичних знань у норми і взірці поведінки, діяльності, спілкування</p>	<p><i>Наслідкування</i>: спрямоване на копіювання зразків поведінки наставника, котре забезпечує колективне та індивідуальне <i>логічно-діяльнісне освітнє нормування</i> через розгортання процесу соціальної мотивації, і спричинює виникнення групових норм і цінностей, набуття кожним нового досвіду, поєднання інтересів, вартісних орієнтацій та уподібнення між членами групи</p>
Опосередковане взаємодіяння			Безпосередній взаємовплив			
Спричинюють процес становлення учнів як <i>особистостей</i> освітньої <i>діяльності</i> та оволодіння ними загальнолюдськими (соціальними), груповими та особистісними нормами						
Простір-час у контексті модульно-розвивальної стратегії та вітакультурної парадигми впливу						

(у даному в

Компоненти інноваційного програмово-методичного забезпечення також характеризуються такими загальносистемними ознаками: складністю, інтегрованістю, диференційованістю, концентрованістю, децентрацією та розмірністю у психологічному просторі [205, с. 136]. Зокрема, складність, як критерій значущих соціальних зв'язків між педагогами-керівниками та учнями-наступниками відображається переважно в граф-схемах. Останні регулюють психологічну цілісність модульно-розвивального взаємовпливу, рівень розвитку

досвіду учасників спільної діяльності та клімат. «Інтегрованість – це характеристика узгодженості і внутрішньої впорядкованості» [205, с. 137] процесів розвивальної взаємодії між учителем і навчальною групою, котрі спрямовані на збереження оргструктури. Вона виявляється здебільшого у матрицях соціально-культурного змісту навчальних модулів, що відображають становлення конструктивних тенденцій у взаємостосунках, вирішення внутрішньоорганізаційних суперечностей, досягнення комфортності у педагогічних взаємостосунках, оскільки проектують стратегічну інтеграцію імовірного перебігу навчального, виховного, освітнього і самореалізаційного ритмопотоків конкретного інноваційного модуля.

Зазначимо, що «диференційованість – це показник, що відображає багатоманітність різних елементів і підструктур у межах єдиного психологічного простору, результат ціннісних намірів, позицій суб'єктів, взаємин, вияву їхньої активності і т. ін.» [205, с. 139, 140]. Ця ознака виявляється у наукових проектах, що є тактичним засобом управління безперервною розвивальною взаємодією у класі, котра досягається конкретно-ситуативною гармонізацією різновидів її змісту за умов переважання еталонно заданого, психолого-педагогічного. Ці проекти складаються із загальної і спеціальної частин, кожна з яких має власну будову та оформлення. Перша містить категорії, основні завдання психосоціального розвитку, результат функціонування навчального модуля (знати, вміти, нормувати, цінувати); друга детально розкриває обсяг, структуру, форми і методи полідіалогічних взаємостосунків наставника й наступників на кожному 30-ти хвилинному занятті.

Концентрованість – це показник, що присутній у модульно-розвивальних сценаріях. У результаті дії останніх «утворюються своєрідні активні зони, де виникає стійке зосередження різних намірів, спонукальних сил, соціальних установок і диспозицій і, як наслідок, збільшується кількість зв'язків, відносин, інтенсивність взаємодії і т. ін.» [205, с. 140]. Це відбувається, тому що сценарії модульно-розвивальних занять розгортаються за психодраматичною класичною

схемою «зав'язка – кульмінація – розв'язка», що створює ефект концентрації, а саме, творчу активність учителя і навчальної групи. Така освітня робота формує співробітництво між учасниками, налагоджує полідіалогічні взаємостосунки і сприяє виникненню колективних форм взаємодопомоги, обопільної відповідальності, взаємовпливу. Відтак керівництву школи «треба якомога раніше виявляти ці зони творчого співробітництва і створювати максимально сприятливі умови для їх функціонування, оскільки такі центри – джерела перспективних програм розвитку усієї спільної діяльності» [205, с. 142]. Наші експериментальні дослідження [117] показали, що у цих центрах існує благодатний клімат, а тому є підстави визначити його стан як сприятливий. Адже коли «виникає дискомфорт, порушення взаємовідносин чи конфлікти з адміністрацією, подібні процеси швидко розповсюджуються й на інші підструктури...» [205, с. 142]. Тому наявні зони зосередження-концентрації у сценаріях сприяють досягненню учнями підвищеного тону ініціативи, навчально-нормативного професіоналізму, розвивають уміння грамотно взаємодіяти з партнерами за проблемних умов виконання освітніх завдань.

Підкреслимо, що децентрація, – на думку В.П. Казміренка, – відображення міри активності елементів і підструктури у межах загального простору; вона характеризує тенденції, що спрямовані на саморозвиток, зниження ефектів стереотипізації, рутинності. Вказана ознака присутня в освітніх програмах самореалізації особистості учня, що відіграють роль засобу зростання самоповаги наступників, їхнього самоствердження та самореалізації. Тому, – пише далі вчений, – показник децентрації – це не лише характеристика самостійності елементів чи підструктур, а й рівень розвитку партнерських відносин, якість спільного організаційного функціонування, що спрямовані на прискорення психосоціального розвитку шляхом максимальної актуалізації внутрішніх резервів кожного учасника цих відносин. Зреалізовані учнями завдання в аналізованій інноваційній програмі є організаційною частиною взаємного збагачення та розвитку модульно-розвивального процесу як

пошукового континууму (від лат. *continuum* – безперервний) їхньої самоактивності.

Ознака розмірності найбільше виявляється в розвивальних міні-підручниках та являє собою «кількість зв'язаних одиниць, що містять стійкі організаційні критерії і функції» [205, с. 136]. Створені вчителем-дослідником міні-підручники відображають розмірність через подання мінімізованого вітакультурного змісту відповідно до етапів цілісного функціонального циклу та з орієнтацією на ускладнення освітніх задач у системі «знати – вміти – нормувати – цінувати». Така поетапна освітня робота наставника сприяє самоуправлінню та саморозвитку учасників соціальної взаємодії.

Водночас структурність та її ознаки розкривають специфіку компонентів інноваційного програмово-методичного забезпечення за конкретних обставин освітнього експериментування, «виявляють тенденції в механізмах соціально-психологічної регуляції: стійкість, оптимальність, відповідність, динамізм і т. ін., а також є складним комплексом показників, що дозволяють дати аналіз організаційної складності зв'язків, відносин, взаємин, намірів і дистанцій суб'єктів, їхнього місця і ролі у системі взаємозалежностей» [205, с. 146].

Властивість суб'єктивно пережитого часу – «теперішнє» – співпадає не лише із знаннями, а й з нормативною взаємовпливовою діяльністю навчальної групи. Зокрема, на оцінювально-смысловому та адаптивно-перетворювальному етапах окреслюється спільний діяльний простір учнів шляхом актуалізації механізмів оцінювання і самооцінювання, контролю та самоконтролю, перебігу мисленнєвого експериментування і ситуативної творчої рефлексії. Суб'єктивне переживання часу навчальною групою відображається під час нормотворчої функції (призначення) теоретичного знання, тобто подання інформаційно-пізнавального модуля у прийнятних соціально унормованих формах (інструкція, програма, плани, технології тощо). Це відбувається завдяки організованому залученню учнів до регуляційної діяльності, котра визначається нормами-правилами і сприяє переструктуруванню та адаптації до потреб практики фундаментальних знань. Тому цілком зрозуміле переважання на цих етапах

самого модуля норм. Наприклад, у ситуаціях соціальної взаємодії між учителем та мікрогрупами учнів стоїть завдання відшукати адекватну форму нормування наукових знань, починаючи з найпростіших способів соціальної презентації теоретичних залежностей (план, алгоритм, інструкція) до більш складних (проект, програма, методика, технологія тощо). У будь-якому разі, залежно від особливостей освітнього змісту, треба створити кілька версій соціального нормування під час паритетної пошукової активності наставників і наступників. Найкраще коли одна група учнів займається простішими формами нормування знань, а інша – складнішими. Через процес проблемного діалогу кожне угруповання ділиться своїми здобутками, інше фіксує процедуру отримання нових знань організованості, або формулює рекомендації. Як наслідок, відбувається нормативний взаємовплив між мікрогрупами й учителем, який сприяє їхньому психосоціальному зростанню й стимулює самореалізаційний потенціал особистості у її конкретних учинкових діях.

Принцип модульності, акумулюючи здобутки системного підходу, вимагає, щоб будь-який окремий освітній модуль (наприклад, змістовий) як довершений фрагмент змодельованого соціокультурного досвіду (знання, уміння, норми, цінності) мав високоструктурну значеннєву сутність, логічну наповнюваність, функціональну цілісність, сприяв поширенню і збагаченню ціннісних орієнтацій в уяві та вчинках учнів. Під час дії другого класу впливу зазначений принцип ще й зорієнтований на активізацію аналізованого досвіду між учасниками освітнього дійства через норми і способи їх формовиявлення.

Нормативно-особистісний взаємовплив між учителем і навчальною групою скеровується в основному *процесом виховання*, тобто через систему ставлень, відносин, й організується як їхня нормативно-регуляційна активність, яка спричинює прискорене соціальне зростання наступників як особистостей. І це природно, адже і виховання, і навчання – двосторонні процеси, котрі здійснюються в активній взаємодії і взаємовпливі наставників і вихованців. При цьому педагог є організатором і керівником не лише циклу навчання, а й виховання [250, с. 330].

Загалом виховання як суспільний феномен – це важливий аспект виховання молодих людей у буття суспільства, виробничу діяльність, їхнього становлення як особистостей. Зазначене явище виникло із потребо-практичного складу життя кожного, оскільки здійснюється внаслідок оволодіння універсальними формами вітакультурної активності (поведінка, спілкування, діяльність, вчинок). Тому за модульно-розвивальної системи виховання – цілеспрямований процес розвитку в наступників суспільно-культурних рис (ввічливість, діловитість, гуманність тощо), норм соціальної поведінки, що спричинюють їхнє особистісне вдосконалення. В інноваційному циклі взаємовпливу це явище виконує такі функції: формує позитивне ставлення, підтримує акти вчинання, розвиває в учня Я-духовне до себе і світу; плекає суспільно компетентну особистість; забезпечує оволодіння кожним оргкультурою; розвиває самосвідомість школяра; стимулює його самовизначення, самореалізацію та самоствердження.

Зміст виховання у модульно-розвивальному процесі зосереджений на нормативній взаємовпливовій полідіалогічній активності, котра розгортається між учителем та учнем й опосередковується циклом формування мотивації (усвідомлення потреб, передумова становлення мотиву). Причому виховний ритм закономірно слідує за навчальним, наповнюючи педагогічним сенсом другий період інноваційного освітнього циклу. Тут утверджується виховне навчання як такий процес, за якого ще й реалізується взаємозв'язок привласнених знань, умінь, навичок під час дії першого класу впливу та оволодіння досвідом творчої нормативної діяльності, формування вартісного ставлення до актуалізованого освітнього змісту.

За інноваційних умов навчання виховні взаємовпливи відбуваються завдяки функціонуванню нормативно-регуляційного періоду. Адже соціально-культурним поступом суспільства є наявність ліміту (норм і правил) у життєдіянні. Норми як зразки та діяльнісні правила загалу функціонують на трьох рівнях-модусах: макросередовищі, мікросередовищі і на рівні особистості. Перший керується здебільшого загальнолюдськими соціальними

нормами, що регулюють життєздійснення великих груп, соціуму; до другого належать малі групи, а саме сім'я, організаційний колектив, навчальний клас т. п., котрі користуються груповими правилами; третій рівень регулюється головно дією особистісних норм, які формуються у процесі інтеріоризації соціального і групового лімітів та обмежень.

У циклі керованого виховного взаємовпливу між мікрогрупами учнів і вчителем (соціально-психологічний клімат) та іншими структурними підрозділами школи (оргклімат) залежно діють загальнолюдські (соціальні), групові та особистісні норми. І це природно, адже соціальні правила не лише віддзеркалюють потреби суспільства в утвердженні прийнятних вимог, а й створюють мисленнєву модель дій наставників, пропонують засоби соціальної оцінки та контролю за повнотою реалізації цих вимог. Відтак суспільні норми – це ще й чинник активізації модульно-розвивального клімату, засіб контролю освітнього процесу під час функціонування полідіалогічної взаємодії. У життєактивності класу і кожного учня зокрема здебільшого переважають усвідомлені потреби пошукування, котрі регулюють їхню поведінку та діяльність, утверджують групові й особистісні норми. Внаслідок дії вказаних правил самосвідомість учнів набуває довершеної особистісної повнофункціональності, а норми стають системою оцінок, поглядів і взірців у зреалізуванні власних учинкових дій на шляху освітнього культуротворення.

Соціальну основу змістового модуля інноваційної системи, як відомо, становить блок норм, що являє собою складну організацію соціально достовірних, чітко структурованих правил (цілі, плани, проекти, програми, алгоритми, інструкції, стандарти, методи, технології, версії, правила тощо) та об'єктивується в нормонаслідувальних діях і вчинках. І хоч норми використовуються на всіх етапах модульно-розвивального циклу (від чуттєво-естетичного до спонтанно-креативного), все ж лише оцінювально-смісловий та адаптивно-перетворювальний мають чітко визначену нормативно-регуляційну орієнтацію, за якої здобуті знання у процесі взаємовпливу переструктуровуються й організуються як соціально унормований досвід

нації та людства. Тому можна погодитися з Протагором, котрий повчав, що природа не знає норм і завдячує людині їх запровадженню як найістотніших здобутків. Саме «інститути й угоди були тим, що підняло людину над дикістю» [348, т. 1, с. 82]. Отож процес нормативно-виховного взаємовпливу, котрий головню актуалізує регуляційний потенціал учня, виконує функцію особливого, а відтак спричинює функціонування соціальної, нормативної та особистісної різновидів психічної активності.

Здійснений аналітичний огляд компонентів нормативно-особистісного впливу дає змогу сформулювати таке узагальнення: характеристика структурності, теперішнє як властивість суб'єктивно пережитого часу, принцип модульності, процес виховання утворюють опосередкований взаємовплив на процес становлення учнів як особистостей освітньої діяльності. Водночас за логікою дослідження є об'єктивна потреба обґрунтувати складові безпосереднього взаємодіяння між учителем і навчальною групою школярів.

Механізм інтерактивної обопільно впливової взаємодії між учителем та учнями через нормативні мікрогрупові дії сприяє організації освітніх досягнень, регулює їхню партнерську діяльність, позитивно формує психологічний клімат взаємин, об'єднує у колектив, а тому є засобом внутрішнього узгодження кожного. Це відбувається внаслідок диференціації тематичних завдань, форм і методів навчально-регуляційної роботи між наступниками, а також завдяки моделюванню ситуацій практичного використання теоретичних знань, їх застосуванню за типових і нетипових умов, реалізації технологій і методик, які мобілізують емоційні, інтелектуальні та вольові зусилля юних особистостей. Саме так у них виробляються ефективні способи дії із соціальними нормами та правилами поведінки, вони досягають повнодіяльнісного оволодіння й оперування ними.

Інноваційні *програмово-методичні засоби*, окрім адаптації різновидів змісту розвивальної взаємодії та розв'язання управлінських завдань в освітній системі (стратегія, тактика, техніка, засіб), виконують ще й певну функціональну роль у модульно-розвивальному навчанні. Зокрема, граф-схеми

навчальних курсів адаптують основоположний культурно-психологічний зміст навчальних курсів до умов діяльності школи, матриці навчальних модулів – цей самий зміст до цілей і завдань культурного розвитку особистості, наукові проекти (для вчителя) – науково-психологічне наповнення навчальних модулів до умов і можливостей інноваційного процесу, освітні сценарії – художньо-психологічне збагачення навчання до психомистецького перебігу цілісного модульно-розвивального циклу, розвивальні міні-підручники – найвагоміший освітній зміст у його психосмисловому витлумаченні до ментального досвіду та індивідуальних можливостей учнів, нарешті освітні програми самореалізації особистості – цей основоположний зміст до соціодуховних потреб та індивідуальних властивостей наступників. Звідси очевидно, що під час дії другого класу впливу програмово-методичні засоби відіграють роль мотиваційних чинників, котрі забезпечують продуктивне розгортання освітньої діяльності, моделюють нормонаслідування і нормотворення у соціальній взаємодії вчителя і навчальної групи завдяки яким, власне, і відбувається адаптація теоретичних знань до потреб повсякденної практики.

Наслідування як метод взаємовпливу нормативно-особистісного класу спрямоване на оволодіння наступниками освітнім нормуванням, що розпочинається із копіювання зразків поведінки вчителя до їхньої вмотивованої діяльнісної роботи у процесі взаємодії з іншими, де виникають групові норми й цінності. І справді, щоб адаптувати теоретичні знання до суспільної практики, учні повинні спочатку відтворити дії чи зразки поведінки інших. Тому, наслідуючи наставника, вони навчаються нормувати, а пізніше використовують ці правила, взірці і навички у циклах самостійного вчиняння. Підтвердженням цього факту є репліка Т. Котарбінського, котрий писав, що загалом немає навчання без копіювання. А Г. Тард [426] за допомогою наслідування пояснював прогресивні зрушення у соціальному житті (винаходи, відкриття), що прискорюють суспільний прогрес і забезпечують позитивні взаємостосунки. «Як ми навчаємося норм?, – ставив питання К. Поппер, і відповідав. – Спершу вчимося наслідувати інших, і в такий спосіб навчаємося дивитися на норми

поведінки, немов би вони складаються з чітко фіксованих правил» [348, т. 2, с. 454].

Більше того, Г. Зіммель вважає копіювання засобом залучення індивіда до системи групових цінностей, що є засадничим моментом налагодження порозуміння між співбесідниками. Загалом «наслідування відіграє винятково важливу роль у поведінці людей. Під його впливом формуються не тільки навички діяльності, а й духовні вартості – ідеї, смаки, нахили, манери» [237, с. 118].

Природно, що наслідування у модульно-розвивальному циклі як складне соціально-психологічне явище – це не лише автоматизоване повторення учнями взірця, а й процес соціального пошукування і творення, групового тиражування і нормування, а тому значуща культурна форма набуття нового досвіду наступниками за паритетних умов співдіяльності з учителем. Причому взаємовпливове копіювання сутнісно спрямоване на формування стійких оцінок, учинків, котрі характеризуються подібністю. Це спричинює поєднання інтересів, ціннісних орієнтацій та зреалізовує цикл уподібнення членів групи. Отож копіювання – універсальний метод оволодіння дійсністю, котрий поширюється на становлення особистісних рис молодого покоління, оскільки здійснюється через інтерактивну діяльнісну взаємодію, яка зачіпає мотивацію, тобто процес усвідомлення освітніх потреб, формування мотиву.

Водночас наслідування дає змогу формувати у свідомості учнів розумові дії. Адже відомо, що відсутність останніх не тільки знижує результативність навчання, комфортність соціального життя вихованців і наставників, а й згубно впливає на подальший прогрес розумового розвитку особистості. Свого часу Л.С. Виготський писав, що «тільки те навчання хороше, яке йде попереду розвитку. Тоді воно пробуджується й викликає до життя цілу низку функцій, які перебувають на стадії дозрівання, лежать у зоні найближчого розвитку» [81, с. 252]. Тому важливою є соціально-унормована ситуація розвитку навчально-виховного процесу через копіювання, оскільки зовнішнє (зразок поведінки вчителя) рано чи пізно стає внутрішнім (індивідуальним). Завдяки

наслідуванню кожна вища психічна функція з'являється у групи школярів двічі – спочатку як колективна, спільна діяльність, а потім як внутрішній спосіб мислення, світобачення. Так відбувається процес інтеріоризації чи «вростання» (за Л.С. Виготським) зовнішнього світу у внутрішній, вітакультурного досвіду людства у ментальний досвід особи.

За логікою сказаного очевидно, що розумове становлення учнів через метод копіювання здійснюється на двох рівнях – рівні актуального розвитку (самостійне адаптування до норм) і зоні найближчого розвитку (нормування з допомогою наставника), тобто у співробітництві, передусім у співнаслідуванні і співтворенні. Причому другий рівень розвиткового функціонування має вирішальне значення у розвої процедур складання й апробації планів, алгоритмів, методик, тому що спричинює формування ланцюжка внутрішніх інтелектуальних процесів особистісного зростання-ствердження вчителя та членів навчальної групи через зовнішній цикл їхніх взаємовпливових стосунків. Примітно те, що таке нормативне наслідування не є механічним, автоматичним циклом, а добре усвідомленим та внутрішньо вмотивованим копіюванням за педагогом його дій і вчинків. Воно врешті-решт і визначає зону найближчого розвитку учнів, яка знаходиться між тим, чого він може навчатися, і тим, чого не в змозі виконати самостійно. У співробітництві кожен виявляється сильнішим і розумнішим, ніж тоді, коли працює індивідуально; він вище піднімається щодо рівня інтелектуальних утруднень.

Роль учителя під час функціонування другого класу діяння якраз і полягає в активному втручанні у соціальне середовище учнів через нормативні копіювальні впливи, які переростають у діалогічні та практичні взаємовпливи, коли вони працюють не лише на рівні зони найближчого розвитку, а й на рівні актуального розвитку. Це відбувається тому, що спочатку завдання з нормування знань наслідуються кожним у процесі співробітництва (на рівні вказаної зони), потім виконуються самостійно у мікрогрупах, а пізніше здійснюється обмін досвідом між ними, педагогом, котрий теж оволодіває неповторним школярським лімітом. Так, на думку Л.С. Виготського, вчитель під час

організації навчання має створити кілька зародків розвитку, тобто започаткувати психокультурні цикли, які обов'язково мають пройти діти. Такими своєрідними ембріонами в інноваційній системі є знання, норми, цінності, духовність, завдяки яким педагог налагоджує розвивальну теоретично-пізнавальну, нормативно-регуляційну, ціннісно-вчинкову та духовно-самореалізаційну різновиди пошукової активності учнів у співробітництві, що переростає згодом у їхнє самостійне освітнє вчинання.

Отже, внаслідок нормативного наслідування зразків поведінки педагога забезпечується як організований перехід зовнішнього вітакультурного досвіду у внутрішній світ вихованця (інтеріоризація), так і зворотний зв'язок, тобто трансформація його внутрішніх станів і властивостей у зовнішні, практичні дії (екстеріоризація), що виявляються у створених планах, алгоритмах, методиках.

Аналізовані складові нормативно-особистісного класу взаємовпливу, а саме механізм інтерактивної взаємодії, програмово-методичні засоби та метод наслідування, у взаємодоповненні спричинюють безпосереднє діяння на процес становлення групи учнів як особистостей освітньої діяльності. Теоретична аргументація тут зрозуміла: проблема діяльності органічно пов'язана із тематикою формування особистості. Остання стається, виявляється, вдосконалюється і розкривається тільки в діяльності і через діяльність. У ній кожен закріплює та оволодіває вітакультурним досвідом, навчається узагальнювати й абстрагувати, встановлює причинні зв'язки між речами, а кожне зусилля як персоніфікована дія набуває значення та смислового наповнення.

Проблему діяльності, як відомо, теоретично висвітлювало багато відомих психологів, щонайперше, К.О. Абульханова-Славська, А.В. Брушлінський, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, В.П. Зінченко, О.М. Леонтєв, С.Д. Максименко, П.А. М'ясоїд, А.В. Петровський, С.Л. Рубінштейн та ін. Їхні теоретико-методологічні підходи і розвідки є надзвичайно глибокими і водночас різними. Тому скористаємося визначенням діяльності, що подане у словнику: це – «активна взаємодія із навколишньою дійсністю, під час якої жива істота являє

собою суб'єкта, котрий цілеспрямовано впливає на об'єкт і задовольняє свої потреби» [356, с. 95]. Або «діяльність – це сукупність дій людини, що спрямована на задоволення її потреб та інтересів» [250, с. 176].

Ланцюжок дефініцій та описових визначень можна було б продовжувати. Проте нас цікавить проблема діяльнісно-нормативних взаємовпливів між учителем, групою учнів і кожним учасником інноваційних стосунків, котрі спричинюють їхнє становлення як особистостей. Щоб обґрунтувати цей процес звернемося до психологічного аналізу структури діяльності, оскільки її елементи (потреби, мотиви, мета, дія, операції, предмет і т. д.) не лише сприяють розвитку різних психічних пізнавальних процесів та «формуванню психологічної готовності особистості до діяльності» [437; 438], а й спрямовані на оволодіння соціальними, груповими, особистісними нормами, що спонукають до позитивних учинків, самореалізаційного способу життя.

Скористаємося структурою діяльності О.М. Леонтьєва та обґрунтуємо її складові в контексті нормативно-особистісного взаємовпливу. Згідно з поглядом ученого і його наукової школи цілісна діяльність утримує такі елементи: потреби – мотиви – мету – умови досягнення мети – власне діяльність – дії – операції – результат. Предметний зміст освітньої нормативної діяльності (те, за допомогою чого вона здійснюється) становлять потреби, мотиви, мета та умови (єдність мети й умов утворюють задачу). До її структурних реалізаційних елементів належить власне діяльність, дії та операції.

Виникнення та здійснення освітньої діяльності в інноваційному циклі відбувається завдяки наявності у свідомості учасників потреби в оволодінні знаннями і їх нормуванні та мотиву, тобто такого формовияву потреб, коли наступник приймає свідоме рішення взаємодіяти із наставником у процесі спільного обговорення циклу нормування. На основі цих спонук утворюються мотиви до різних діяльностей (передусім до нормування, вчиняння, розвитку Я-духовного), де й виникає полімотивація. Мотив до нормування, передбачаючи продуктивний взаємовплив, спонукає кожного зокрема й учнівську групу загалом до постановки задач, обґрунтування мети. Остання у свідомості учня

задана за умов функціонування простору-часу як сутнісної складової клімату. Зрозуміло, що будь-яка мета вимагає виконання дій, котрі актуалізуються через інтерактивну кооперативну взаємодію між учителем та вихованцями.

Безперечно, дія – це та складова інноваційної освітньої діяльності, яка спрямована на предмет (форми соціального нормування наукових знань: цілі, плани, програми, алгоритми тощо) і реалізацію мети. Перша (освітня дія) здійснюється завдяки спільному обговоренню із учителем процесу нормування, далі відбувається демонстрація того, як це потрібно робити, а потім організується мікрогрупове копіювання учнями зразків поведінки наставника у формі виконання ними циклу освітніх дій. «Способи здійснення дій називаються операціями. Останні – це перетворені дії, котрі стали способами здійснення інших дій, більш складних» [409, с. 133]. Іншими словами, прокопійовані дії щодо соціального нормування здобутих теоретичних знань учні переносять у формат самостійного освітнього нормування під час проходження ними адаптивно-перетворювального етапу. Вони стають операціями у процесі школярських учинкових дій (наприклад, створення плану чи проекту міні-підручника, написання інструкції, алгоритму чи рецензії), тобто через всезростаючу наявність ціннісно-індивідуального класу самовпливу. Досягнутий учнями навчально-виховний результат сприяє їхньому становленню як особистостей освітньої діяльності. Тому нормонаслідувальна та нормотворча робота учасників інноваційних взаємин – це взаємозалежна внутрішня (психічна) і зовнішня (фізична) активності, які спрямовані на соціальну адаптацію і створення нових організованостей наукових знань у вигляді планів, проектів, програм, інструкцій тощо, регулюються свідомою метою і забезпечують їхній психокультурний розвиток як особистостей.

Загальновідомо, що у процесі розвитку діяльності «постійно виникають взаємні перетворення: діяльність – дія – операція і мотив – мета – умови» [409, с. 134]. До того ж «діяльність – рухливе утворення, про що свідчать взаємопереходи між її компонентами: за певних умов діяльність стає дією, дія – діяльністю чи операцією, а операція – дією. Відбувається все це з розвитком

діяльності» [307, с. 194]. Дійсно, зазначена динаміка присутня й у нормативно-особистісному взаємовпливі. Принаймні гіпотетично її можна обґрунтувати. Однак ця трансформація розвиткового перебігу взаємовпливу є окремим предметом дослідження проблеми діяльності як у загальнотеоретичному аспекті, так і прикладному (зокрема, у контексті освітньої діяльності).

У будь-якому разі зреалізування учасниками модульно-розвивальних взаємостосунків соціонормативного циклу освітньої діяльності – істотне підґрунтя для здійснення вчинку, котрий має надважливе значення у розвитку людини як особистості конкретної історичної епохи. Про це пишуть В.А. Роменець, С.Л. Рубінштейн та їхні наступники. Саме через учинок, вплетений у канву діяльності, людина неподільно пов'язує себе зі світом і, на думку К.О. Абульханової-Славської та А.В. Брушлінського, задіює психічне у цей фундаментальний зв'язок.

Зазначимо, що в осіб, «...у яких вже сформоване власне Я, можна назвати особистостями, що розвиваються» [303, с. 26]. Свого часу ще О.М. Леонтьєв говорив, що особистість народжується двічі: вперше, коли дитина говорить «Я сам», тобто у три роки, вдруге – коли підліток запитує себе «Який Я», тобто приблизно в чотирнадцять років, коли виникає самосвідомість [263].

Відомий психолог С.Л. Рубінштейн до структури особистості вводить такі складові: 1. Що хоче особистість? (Спрямованість, установки, потреби, інтереси). 2. Що може особистість? (Здібності, обдарованість). 3. Що є особистість насправді? (Темперамент, характер). К.О. Абульханова-Славська додала до цієї структури ще одну складову: 4. Що повинна особистість? (Ставлення до вимог суспільства та інших людей). А ось В.Г. Крисько [250] пропонує дещо іншу структуру особистості. Зокрема, він виділяє такі блоки: а) індивідуально-психологічний – психічні пізнавальні процеси, психічні властивості (спрямованість, темперамент, характер, здібності), психічні стани (рівень працездатності і властивість функціонування психіки), психічні утворення (явища, котрі формуються у процесі набуття досвіду, тобто поєднання знань, навичок, умінь, норм, цінностей); б) світоглядний – моральне

обличчя особистості (система уявлень про мораль), її моральність (система поглядів на норми), власне світогляд (переконання, погляди, які виникли у свідомості у вигляді життєвих цілей, інтересів, відношень, позицій); в) соціально-психологічний – ставлення до інших, соціальні ролі, позиції, установки. Отож структура психологічного життя особистості є насправді різноаспектною, динамічною, оскільки усі її складові взаємопов'язані. Однак зрозуміло, що характер перебігу вказаних компонентів залежить від конкретно-ситуаційного стану психічної активності особи, а відтак від середовищного впливу, суб'єкт-об'єктного чи суб'єкт-суб'єктного взаємовпливу та індивідуально організованого самовпливу.

Особистість, як відомо, – це «особлива риса людини, котра набувається нею у соціокультурному середовищі у процесі спільної діяльності та спілкування, а її розвиток здійснюється саме в діяльності, яка керується системою мотивів» [356, с. 174, 176]. Зазначену стратегію обґрунтовує й П.А. М'ясоїд, котрий зазначає, що «особистість отримує своє визначення шляхом співвідношення з категорією діяльності» [307, с. 203]. Крім того, «особистість – завжди конкретна людина, яка є представником суспільства, окремої соціальної групи, займається певним видом діяльності, усвідомлює своє відношення до навколишнього і має відповідні індивідуально-психологічні особливості» [250, с. 142]. Взаємозалежність «особистість – діяльність» підлягає багатоаспектній інтерпретації, хоча б тому, що багато відомих учених (А.Б. Коваленко, М.Н. Корнєв, Г.С. Костюк, О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, В.П. Москалець, В.А. Петровський, В.В. Рибалка, С.Л. Рубінштейн, О.П. Саннікова, Ю.Л. Трофімов та ін.) обстоюють її наявність як у статиці, так і динаміці індивідуального світу Я людини [36; 237; 262; 273; 303; 337; 381; 395; 396; 547; 550].

У системі модульно-розвивального навчання зазначена залежність зумовлюється ще й системою безпосередніх та опосередкованих нормативних взаємовпливів між учителем та навчальною групою. У результаті учні набувають таких соціально-психологічних характеристик особистості як

статусу громадянина, позицій добувача, носія і творця досвіду, ролі освітянина. Крім того, розвиваються їхні особисті риси, а саме моральність, самостійність, відповідальність, гідність і т. ін., а також актуалізуються спрямованість, характер, самосвідомість, досвід, інтелект, потребо-мотиваційні, результативні компоненти, психічні пізнавальні процеси (мислення, пам'ять тощо), задатки та здібності кожного. Іншими словами, соціально-психологічно-індивідуальний (статус, позиція, роль, мислення, увага, пам'ять, сприйняття і т. ін.), діяльнісний (потреби, мотивація, мотиви, мета, результат і т. ін.) та генетичний аспекти особистості учня [371, с. 41] взаємопересікаються й формовивляються. Вказані складові, на думку В.В. Рибалки, утворюють єдину систему базових категоріальних параметрів цілісної психологічної структури особистості. Зазначені новоутворення та ракурси наукового розгляду і є підґрунтям у здійсненні наступниками своїх освітніх учинкових дій.

Відомо, що на переконання багатьох дослідників особистість виявляється у вчинку. У процесі дослідження теорії освітньої діяльності другий період функціонування навчального модуля головно співпадає із соціальним нормуванням, яке передбачає спочатку спільний цикл взаємодії наставника і вихованців, а лише потім самостійне адаптування знань до потреб практики (стандарти, технології, інструкції). Тому учні стають особистостями в інноваційній системі через унормовану освітню діяльність, а у вчинковій дії виявляють себе індивідуальностями, спираючись на свою та інших непересічність, оригінальність, унікальність і цінність (ідеали, вірування, устремління тощо).

Таким чином, особистість у модульно-розвивальній системі навчання стається в просторі-часі у процесі паритетної, взаємовпливової, інтерактивної, соціонормативної освітньої діяльності, котра сприяє утворенню цілісної психологічної структури життєреалізування людини у єдності соціально-психологічного, діяльнісного та генетичного її аспектів-вимірів.

2.4. Ціннісно-індивідуальнісний самовплив у процесі розвивальної взаємодії

За модульно-розвивального навчання ціннісно-індивідуальнісний клас самовпливу спрямований на збагачення соціально-культурним досвідом власного Я учнів як індивідуальностей, а також утвердження оригінальності та непересічності їхньої освітньої дії – конкретного вчинкового акту. Зазначене діяння головно співпадає із третім періодом функціонального циклу навчального модуля.

Вказаний нами третій клас містить такі складники: характеристику автономності, майбутнє як властивість суб'єктивно пережитого часу, принцип ментальності, інноваційні програмово-методичні засоби, перцептивний механізм спілкування, освітній процес, метод морального вибору (табл. 2.5). Останні зорієнтовані на цикл формування учнів як індивідуальностей і є чинниками, що дають змогу кожному здійснювати освітню вчинкову дію, самостійно її регулювати, контролювати, а відтак самовизначатися та реалізовуватися в ній.

За логікою дослідження обґрунтуємо спочатку коротко складові опосередкованого самовпливу в інноваційному навчанні. Зокрема, характеристика «автономності» розглядається в рівневому і ступеневому аспектах.

Таблиця 2.5

Модель-конфігуратор ціннісно-індивідуальнісного самовпливу в теорії модульно-розвивального навчання

Ціннісно-індивідуальнісний самовплив						
с к л а д н и к и						
Характеристика простору	Властивість суб'єктивно пережитого часу	Принцип	Процес	Механізм	Засоби	Метод

<p><i>Автономність:</i> розкриває ступінь і міру <i>самостійності</i> навчальних модульно-розвивальних груп, наявність психологічних механізмів групової <i>саморегуляції і самоконтролю</i></p>	<p><i>Майбутнє:</i> спрямоване на <i>обстоювання цінностей</i> (ідеали, ідеї, ставлення, оцінки, мотиви, вірування, орієнтації, світоглядні програми, устремління, прагнення) кожним як індивідуальністю у процесі вчинкового життєзреалізування</p>	<p><i>Ментальності:</i> зорієнтовує учнівську групу на вияв <i>кращого соціально-культурного досвіду</i> нації, людства, групи і є засобом духовного плекання вищих форм ментальності у виглядів вчинків краси, свободи, віри, істини, добра тощо</p>	<p><i>Освіти:</i> вартісно-світоглядна активність, яка зосереджена на привласненні: а) абстрактних цінностей у вигляді ідей, уявлень, переконань, думок; б) мотиваційних цінностей (потреби, установки, мотиви) і розвиває <i>індивідуальну ціннісно-смыслову сферу свідомості</i> учнів та узгоджує її із системою вітакультурних світоглядних орієнтирів</p>	<p><i>Перцептивного</i> сприйняття і пізнання один одного: формує цілісний образ <i>індивідуальності</i> через ціннісно-смыслову осягнення іншого, самого себе у циклі вчинення, а відтак виникають процеси <i>взаєморозуміння</i> (усвідомлення мети, установок, мотивів партнера і своїх власних), <i>самоствердження, самовизначення</i></p>	<p><i>Інноваційні програмово-методичні:</i> організують ціннісно-естетичне і вартісно-смыслову наповнення паритетної освітньої діяльності, ділового спілкування вчителя і учня у контексті їхньої безперервної розвивальної взаємодії, котра забезпечує оптимальне самоздійснення системи освітніх вчинкових дій кожного учасника і в такий спосіб домагається <i>самоуправління і самозбагачення індивідуальності</i></p>	<p><i>Морального вибору:</i> здійснення самостійних освітніх <i>вчинкових дій</i> за принципом творчості і правилами «знаю», «вмію», «буду», що збагачує соціально-культурним досвідом власне Я і доквілля та розвиває <i>моральну свідомість</i> й утверджує індивідуальну відповідальність</p>
<p>Актуалізують становлення учнів як індивідуальностей освітніх вчинкових дій, обстоювання ними моральних вартостей та сприяють розвитку їх ціннісно-смыслові сфери</p>						
<p>Простір-час у контексті модульно-розвивальної стратегії та вітакультурної парадигми впливу</p>						

Ступінь автономії простору відображає кількість можливих кроків окремого підрозділу організації у своїй діяльності в процесі вільного вибору взаємин, засобів і способів досягнення цілей» [205, с. 149]. За модульно-розвивального навчання кроки вільного вибору (ступенева автономія) у навчальній групі виявляються під час здійснення освітньої вчинкової дії учнями. Кожен за власним бажанням обирає як буде себе проявляти у процесі функціонування третього періоду: чи у створенні міні-підручника, чи у написанні рецензії тощо. Рівнева автономія в інноваційному циклі задається технологічною структурою проходження цілісного циклу навчального модуля, що розпочинається чуттєво-естетичним етапом і завершується духовним. Крім того, вона відображає просторово-часову характеристику освітньої діяльності учнівської групи в системі її взаємозв'язків і взаємозалежностей із програмово-методичними засобами.

Відзначимо, що Р. Акофф і Ф. Емері, вибудовуючи ієрархію діяльних індивідів і систем, розглядають їх у просторі структурних і функціональних характеристик, а саме у діях індивідів чи систем та в результатах цих дій. Класифікуючи множинні дії і можливі результати, вчені характеризують ступеневі і рівневі властивості автономії [9, с. 37]. У нашому досвіді теоретизування кожен учасник розвивальних взаємин виконує навчальні, нормативні та ціннісні дії. За допомогою останніх учні піднімаються до рівня індивідуальності та здійснюють власний непересічний освітній учинок (наслідок впливу, взаємовпливу і самовпливу), який є результатом їхньої конкретної мислєдіяльності.

Зауважимо, що освітні вчинкові дії наступників співвідносяться із *майбутнім як властивістю суб'єктивно пережитого часу*. Лише у ньому кожен має змогу розкритися, утвердити власну непересічність і, щонайголовніше, піднятися до рівня універсума. Вказана властивість ототожнюється із: а) процесом оволодіння учасниками цінностями (ідеали, ідеї, ставлення, оцінки, установки, мотиви, вірування, орієнтації, світоглядні програми, устремління, погляди, прагнення тощо), б) становленням їх як індивідуальностей під час

здійснення вчинкових дій та в) системно-узагальнювальним і контрольно-рефлексивним етапами функціонування навчального модуля. У межах проходження останніх зреалізовується психолого-педагогічний зміст розвивальної взаємодії між учителем і школярами, котрий так чи інакше мотивує кожного до власного самовпливу у формі досягнутого самовчинання. Також створюється психодидактична програма адаптивного входження здобутих знань і норм до ментального досвіду учнів, удосконалюється їх світоглядна систематизація, обґрунтовуються психолого-педагогічні умови естетичного і вартісного збагачення цього індивідуального досвіду. В результаті відбувається розвиток процесів критичної рефлексії, чуттєво-ціннісне наповнення індивідуального світу Я особи та її моральне зростання у ситуаціях довірливих взаємостосунків у навчальній групі.

Принцип ментальності [462] зорієнтовує загальноосвітні модульно-розвивальні школи, які працюють за інноваційною програмою, на те, щоб у реалізації їх діяльності знаходив конкретно-історичне втілення кращий соціально-культурний досвід нації, групи, людини. Він параметрично визначає вершинне формовиявлення ментальності, щонайперше у вигляді вчинкових актів краси, істини, добра, свободи, віри тощо. Прояв ментальності в аналізованій освітній організації утворюється із: а) оргкультури взаємин, б) рідної мови, в) розвивального наповнення ковітального способу життєактивності кожного учасника через поведінку, діяльність, учинок, самореалізацію.

Загалом термін «ментальний» належить до того змісту у житті людини, що стосується її внутрішнього світу. Згідно із психоаналітичною теорією З. Фрейда, в ньому, передусім, наявні неусвідомлені потяги, котрі виявляються в обмовках, описах, сновидіннях, забуваннях та довільному продукуванні незвичних асоціацій чи психічних образів [456]. Відповідно до аналітичного підходу К.Г. Юнга, у структурі особистості, крім Его як центру сфери свідомості та особистого несвідомого (пригнічені конфлікти), є чи не найглибший пласт психіки – колективне несвідоме, у якому в формі архетипів,

або первинних психічних образів («персона», «тінь», «самість», «мудрець» та ін.) утримується увесь духовний спадок людської еволюції – сліди емоцій і пам'яті, думок і переживань [520; 521]. Як зазначає О.А. Донченко, «однією з надзвичайних здогадок Юнга є визнання того факту, що ми народжуємося не тільки з біологічною, а й із психічною спадковістю, яка визначає нашу поведінку та досвід. Тому колективне несвідоме утримує психічний матеріал, котрий не виникає в особистому досвіді..., воно мов повітря, яким дихають всі і який не належить нікому» [163, с. 15].

Зазначимо, що «світ ментальності за своєю сутністю має інтерсуб'єктивний характер, тобто утримує велику кількість психічних процесів, утворень і механізмів, які усвідомлюються і раціоналізуються частково й фрагментарно. Звідси надскладна структурна організація психосоціального змісту ментальності, що динамічно поєднує у знятому вигляді опозиційні характеристики життя і діяльності людини – природне і культурне, емоційне і раціональне, несвідоме і свідоме, індивідуальне і суспільне, унікальне й універсальне, інстинктивне і духовне» [462, с. 41].

Ментальність, як вказує далі цитований автор, – це також соціально-психологічна самоорганізація представників певної культурної традиції, що характеризується єдністю їхніх установок, переживань, думок, почуттів і виявляється в тотожності світосприйняття і світобачення. Вона визначає той рівень суспільної свідомості, на якому думки не відділені від емоцій, почуття від вольових дій, учинки від загального поступу життєактивності, а тому люди користуються латентними звичками і прийомами усвідомлення, не помічаючи цього, не вдумуючись у їх суть, не зважаючи на ступінь їх логічної обґрунтованості. Тому ментальність – складний природно-соціальний продукт духовного життя нації, якість якого визначають: а) природні умови життя, б) традиції та історично усталені моделі поведінки представників одного етносу, в) соціальні інститути (структури) і г) культурні стратегії індивідуального розвитку і самореалізації нації. Менталітет як сутнісна форма вияву ментальності – не стільки набутий результат людських відносин і

поведінки, скільки очікування цього результату, який повинен статися на основі визначальних програм і доктрин розвитку різних сфер суспільного життя (ідеологія, політика, освіта тощо). Відтак перший – квінтесенція культури народу, категорія не лише психологічна, а й соціальна і навіть моральна.

Націю, на думку А.В. Фурмана, консолідують три соціальні інститути – держава, школа і церква. Своєрідним знаменником зазначеної триєдності є національна ментальність, котра пронизує самі підвалини соціального життя громадян. Так само й у сфері освіти зміст і характер освітньої діяльності залежить, з одного боку, від ментального потенціалу суспільства загалом, а з другого – від пріоритетів культурного простору кожного навчального закладу зокрема. Останній має відтворювати в наступному поколінні кращі соціально-культурні традиції нації, моральні норми, світоглядні цінності, а не завантажувати психіку молодого покоління лише інформаційними знаннями, що з часом забуваються, оскільки не відпрацьовані у свідомості на рівні ліміту (норм) і не зреалізовані у практиці життя. За модульно-розвивального способу співпраці, а саме у процесі самовпливу, відбувається формування гуманних форм ментальності під час здійснення учнями непересічних освітніх учинкових дій, які відображають невіддільність почуттів від діяльності, думок від емоцій, знань, норм від практичної роботи.

Під час ціннісно-індивідуального самовпливу головно зреалізовується *освітній процес* як світоглядно-вартісна форма вітакультурного зростання учня. У процесуальному плані це явище функціонує паралельно із навчальним і виховним циклами. Оптимальні психодидактичні умови взаємозалежного перебігу цих процесів як різних соціокультурних ритмів розвивальної взаємодії описує теоретична модель повного функціонального циклу навчального модуля. Остання передбачає часове домінування навчального циклу (актуалізує інформаційно-пізнавальний потенціал учнів як суб'єктів) щодо виховного (характеризує нормативно-регуляційний розвиток їх як особистостей), а перших двох стосовно освітнього (відповідає за соціально-культурно-вартісний досвід індивідуальності кожного в цілому). Стадійне функціонування зазначених

ритмів конкретизоване під час наукового проектування нормативного психолого-педагогічного змісту навчального модуля і практично реалізується за законами поступального розгортання психомистецького дійства, котре має окрему технологію безперервної розвивальної взаємодії вчителя і учнів до кожного етапу.

Освітній процес за інноваційних умов навчання стимулює учнівське вчиняння, котре розвиває їхню ціннісно-сміслову сферу, тобто систему вартостей і ціннісних поглядів, що втілюється у смислах, які є супутниками суспільної поведінки, діяльності й учинків загалом. Адже «система цінностей – це та ланка, яка об'єднує суспільство та особистість, задіюючи її до системи соціальних відносин» [442, с. 3], а тому визначає психологічний зміст індивідуального творення, процесів самопізнання і збагачення сенсу життя. Крім того, «на ціннісному рівні детермінації діяльність вчителя набуває ознак ціннісно-сміислової активності. Керуючись цінностями й смислами, вчитель виходить за межі професійних інтересів у простір визначальних основ своєї життєдіяльності й виявляє себе як людина, що осмислює й будує своє буття на певних світоглядних засадах, які не обмежуються особистими або професійно-педагогічними інтересами, а ієрархічно надбудовані над ними й виконують роль регуляторів, що опосередковують активність нижчих рівнів» [484, с. 33].

Зауважимо, що категорія «цінність» – предмет дослідження майже всіх суспільно-гуманітарних наук, а тому є універсальною та міждисциплінарною. Зокрема, у філософії проблема людських вартостей розроблялася в окремому розділі – аксіології, що систематизує філософсько-теоретичне знання про цінності, тенденції і закономірності їх розвитку [160], а у психології виокремлюється окрема галузь – аксіопсихологія, яка обстоює «філософську категорію духу крізь потенціал людської активності, онтологічним носієм котрої є особистість як духовний суб'єкт, а його головним атрибутом виступає ціннісно-сміслова свідомість» [214, с. 8–9]. Однак, незважаючи на різноманітне обґрунтування вартісної проблематики, спостерігається взаємозаміна, неадекватне вживання та недиференційованість понять «цінності», «норми»,

«смишли» і «ціннісні орієнтації». Надоступніша ідея виголошує: цінність – це «те, що люди цінують» [440, с. 261]. Інакше кажучи, вартості – засада вибору суб'єктом цілей, засобів, наслідків та умов діяльності, у результаті якого одержується відповідь на запитання: «В ім'я чого здійснюється окрема конкретна діяльність?» [389, с. 426]. На нашу думку, за умов функціонування модульно-розвивальної технології ведення навчально-виховного процесу цінністю щонайперше може бути учнівський освітній учинок, в якому «ціннісна домінанта є індикатором актуалізації механізму ціннісної регуляції» [484, с. 35].

Л.І. Іванько під час розмежування понять «цінності» та «норми» слушно зауважує, що перші співвідносяться із цілепокладальними сторонами людської діяльності, а другі – із засобами і способами її здійснення [195]. Поняття «ціннісні орієнтації» відображає зміст складного соціально-психологічного феномена, котрий характеризує спрямування і зміст активності особистості, є складовою частиною системи відносин, визначає загальний підхід людини до світу і себе самої, нарешті надає сенсу і значущості особистісним позиціям, поведінці, вчинкам. Сукупність зазначених орієнтацій має багаторівневу структуру, на вершині якої перебувають цінності, пов'язані з ідеалами і життєвими цілями особистості [217, с. 29]. Водночас «ціннісні орієнтації – найбільш значущі, важливі, цінні для особистості ідеї, моральні принципи та норми, релігійні догмати, які утворюють основу її смислу життя та змісту утворень сфери спрямованості» [303, с. 22].

Водночас встановлено, що «онтологічною одиницею аксіопсихіки є міждисциплінарне поняття «цінність» та його психологічний еквівалент – «смысл» [214, с. 39], або «смысл як індивідуальне самопрезентування вартостей у свідомості індивіда» [259, с. 25]. Останній залишає за собою значення життєвого орієнтира, фундаментальної характеристики, що репрезентована у смислоспрямуванні людського буття. Смысл інтерпретується як «ідея, котра містить мету життя людини, привласнена нею і відіграє роль вартості надзвичайно високого гатунку. Причому настільки високого, що втрата смислу буття може призвести до рішення особи покінчити із своїм існуванням на

землі» [491, с. 15–16]. «У психології смислом називають внутрішньо мотивоване індивідуальне значення для людини тієї чи іншої дії, вчинку, події. В аспекті індивідуальності як самотності людини смисл – це усвідомлення абсолютної цінності події, вчинку і водночас суб'єктивне переживання цієї вартості особою. Звідси смислове відношення – це завжди ціннісне ставлення людини до світу, історії, суспільства, інших, самої себе» [409, с. 358–359]. Крім того, «над проблемою смислу життя людини взагалі і свого власного зокрема особистість серйозно замислюється на відносно високому рівні свого духовного розвитку» [303, с. 13].

Отож смисл – ширше за об'ємом поняття, що наповнює сенс практичним, побутовим чи реалізаційним змістом, а його сутність розкривається у дослідженнях з філософії, історії, психології, педагогіки, соціології та культурології [261; 334; 416; 469 та ін.]. На психологічному рівні сенс розкривається у смислах, але останні не обов'язково пов'язані із першим. Інакше кажучи, сенс – індивідуальне психосмислове утворення, яке характеризує загальну життєву спрямованість індивіда. Відтак становлення та розвиток ціннісно-смислової сфери людини – важлива психологічна проблема як у методологічному і теоретичному аспектах пізнання, так і в методичному та практичному контекстах зреалізування.

У наукових джерелах пропонуються два основних підходи до розуміння психологічної природи індивідуальних цінностей. Перший обґрунтовує вартості як абстрактні ідеї, уявлення, переконання, думки [56; 180], котрі не мають самостійної спонукальної сили; другий обстоює ідею про те, що індивідуальні цінності – це різновид соціальних настановлень чи інтересів [529]. Наша позиція виявляється в тому, що вартості за інноваційного навчання є абстрактними ідеями, ідеалами, прагненнями, які функціонують у свідомості учасників під час розгортання процедури духовно-універсумного самотворення, з одного боку, а з іншого – вони обстоюються ними та зреалізовуються у житті у процесі безпосередньої вчинкової активності. Тому у системі модульно-розвивальної освіти цінності мають також спонукальну силу, оскільки

спричинюють динаміку психічних новоутворень принаймні за двома ланцюжками: «потреби – установка – поведінка» та «мотиви – мета – умови досягнення мети – власне нормативна діяльність – дії – операції – результат». Після проходження циклу обстоювання вартостей налагоджується перебіг процесів їх зреалізування та привласнення внаслідок цілеспрямованого самовпливу, який формовиявляється у тій чи іншій освітній учинковій дії.

Зауважимо, що тлумачення цінності як міждисциплінарної категорії спричинює труднощі й у визначенні «вершини» вартісної системи. Залежно від теоретичного підходу нею є найзагальніше поняття аксіологічного змісту – благо, найуніверсальніша характеристика – краса (в естетиці), найбільша моральна цінність – добро (в етиці); у теорії пізнання – істина, у політиці – вітальність (життя індивіда). Фройдисти головною цінністю вважають насолоду, бігевіористи – адаптацію, гуманістичні психологи на верхній щабель ціннісної ієрархії ставлять людину, її життєве щастя. Останній погляд – найприйнятніший для розуміння аксіогенезу наступників за модульно-розвивальної системи. Аксіопсихологічними завданнями освітнього процесу в інноваційному навчанні є: 1) розвинути індивідуальнісну ціннісно-сміслову сферу свідомості учнів, 2) узгодити останню із ментальним досвідом нації, групи, людини та вітакультурними світоглядними орієнтирами (добро, краса, незалежність, життя, здоров'я, праця, добробут, екологія), 3) сприяти її реалізації через самовплив кожного, котрий утілюється в індивідуальну вчинкову активність професійного вдосконалення себе, соціонаслідування та культуротворення довкілля.

Научно продемонструвати, що таке самовплив, дає змогу яскравий приклад Г.В. Олпорта [322, с. 103]. У провінційній австрійській лікарні лежав тяжкохворий чоловік. Лікарі чесно зізнавалися йому в тому, що їм не вдається визначити причину хвороби, однак, якщо б вони змогли поставити діагноз, то, ймовірно, вилікували б його. Крім того, сказали, що відомий діагност незабаром повинен відвідати лікарню і він, можливо, буде спроможний встановити причину хвороби.

Через кілька днів діагност прибув і робив обхід хворих. Підійшовши до ліжка цього чоловіка, він глянув на нього, пробубнів «*moribundus*» (*помре* – лат.) і вийшов.

Кількома роками пізніше цей пацієнт зателефонував діагносту і сказав: «Дозвольте мені віддячити Вам за діагноз. Вони сказали мені, якщо Ви зможете поставити діагноз, я піду на поправку, і в ту хвилину, коли ви виголосили «*moribundus*», я зрозумів, що обов'язково одужаю».

Мораль цієї історії така: самовплив на рівні самонавіювання може зберегти життя. У наведеному прикладі, всупереч оточенню і реальному стану справ, індивідуально вистраждане, хоча абсолютно необ'єктивне, але фатумно дієве, рішення: «Я буду жити!». Відтак самовплив внутрішньо збагачений установкою і вірою – найефективніший самотерапевтичний засіб утвердження індивідуальності людини.

У процесі функціонування ціннісно-індивідуальнісного класу самовпливу важливу роль відіграють і складові безпосереднього діяння. Зокрема, *механізм перцептивного сприйняття і пізнання один одного* формує цілісний образ учня як індивідуальності через ціннісно-сміслові осягнення іншого, самого себе й освітнього спілкування загалом у циклі самовчиняння. Це досягається з допомогою задіяння механізмів ідентифікації, емпатії, рефлексії під час взаємостосунків кожного з наставником і групою. Внаслідок цього актуалізується ментальний досвід школярів, визначається місце теми у загальному змісті навчального курсу, встановлюються зв'язки і закономірності між поняттями (мисленнєвий конструкт, що знаходиться у сфері ідей) і явищами (природний, реальний фрагмент перебігу дійсності), відбувається проектування учнем свого міні-підручника, задачника чи освітнього сценарію (запис плану та етапів його виконання у часі). Також у взаємостосунках спостерігаються ситуації розвитку творчої рефлексії, рівень оволодіння окремим наступником знаннями, нормами, цінностями; взаємозалежність оцінки вчителя і самооцінки поведінкових учинкових дій школяра; паритетний звіт учасників навчального процесу про вітакультурне зростання протягом

повного функціонального циклу; самозвіт індивідуальності за реальні успіхи в навчанні; загострення проблеми духовного самовдосконалення; самоаналіз і самоусвідомлення міри збагачення докільля культурним досвідом; обґрунтування актуальних морально-естетичних проблем та осмислення способів їх розв'язання. У результаті виникає взаєморозуміння, тобто усвідомлюється мета, установки, мотиви партнерів і процесно здійснюється їх прийняття як своїх, персоніфікованих; у такий спосіб відбувається вартісно-сміслове самоствердження, самовизначення і саморозкриття власної індивідуальності.

Програмово-методичні засоби, як наступна складова безпосереднього впливу, внутрішньо організують освітню діяльність навколо ціннісно-сміслової сфери наступників, тобто збагачують їхню свідомість знаннями, смислами, культурними універсаліями і моральними вартостями, щонайперше на третьому періоді модульно-розвивального циклу. Зокрема, граф-схеми навчальних курсів дають змогу осмислити й особисто прийняти близькі, віддалені та фінішні цілі в оволодінні конкретним освітнім змістом, тобто мисленнєво досягнути власне психокультурне зростання з конкретного курсу упродовж навчального року, що глобально спрямовує психологічний самовплив наступників; матриці вітакультурного змісту розділів і тем гранично окреслюють конкретний освітній простір (зміст, досвід), в якому оптимально можливий поступальний розвиток учня як суб'єкта-індивідуальності культуротворчих учинкових дій, а відтак і самоплекання внутрішнього світу власного Я; наукові проекти навчальних модулів, вибудовуючи ідеально практичний прообраз паритетної освітньої співдіяльності у динамічному контексті безперервної соціорозвивальної взаємодії, є соціально-психологічною моделлю-інструментом, з допомогою якого: а) формується тактико-цільова система управління навчально-виховно-освітньо-самореалізаційними ритмо-потокми, котра конкретизується в найкращій наступності освітніх ситуацій, задач, дій; б) забезпечується створення позитивного як організаційного, так і інноваційно-психологічного кліматів міжособистих взаємин у класі, завдяки чому кожен учасник

самозорієнтований на досягнення спільної культуротворчої мети; освітні сценарії, втілюючи психодраматичну концепцію паритетної освітньої діяльності і ділового спілкування вчителя і учня на модульних заняттях, обґрунтовують катарсичні сплески, полімотиваційні спонування, моральні переживання, вартісно наповнені вчинкові дії у загальній ситуативній логіці драматичного протистояння та психомистецького перебігу освітнього дійства; саме сценарій визначає центральну сюжетну лінію самовпливу кожного наступника, тому що циклічно актуалізує його внутрішні психодуховні стани і процеси: від емоційного захоплення, соціального настановлення і внутрішньої мотивації до самооцінки й самоконтролю здобутих особистістю знань, умінь, норм і цінностей, її практичної та творчої рефлексії, креативних актів і духовних дій у творенні кращого довкілля і власного Я. Проте найважливішу роль в організації різних видів самоактивності відіграють основні засоби саморозкриття учня – розвивальні міні-підручники та освітні програми самореалізації, що є взірцями самоздійснення системи освітніх учинкових дій й еталонно забезпечують самоуправління і саморозвиток індивідуальності.

У модульно-розвивальному навчанні знання, як відомо, набуваються учнями через раціональне переконання, нормами вони оволодівають під час наслідування, а цінності обстоюються ними у ситуаціях самостійного здійснення *морального вибору як методу* вартісно-індивідуального класу впливу. Аксіопсихологічне збагачення вартісно-сміслової сфери кожного за інноваційного процесу сутнісно зачіпає проблему його морального розвитку, оскільки саме цінності заповнюють простір моральних учинків особи. Моральна свідомість учнів (внутрішня система норм і правил поведінки в суспільстві) виявляється спочатку у знаннях (категорії, поняття, концепції, теорії), нормах (плани, проекти, технології, еталони), життєвих цінностях (ідеї, ідеали, ставлення, мотиви), а пізніше – в духовних актах (внутрішнє прийняття однієї із надперсональних психоформ самопізнання: віри, краси, істини, справедливості тощо). Проте справжній зміст їхнього морального вибору (вартісно-сміслового) становлять самостійно здійснені освітні вчинкові дії

(написання рецензії, учнівського міні-підручника, програми самореалізації), які зреалізуються на вищезазначеному підґрунті, обстоюють ідеали і цінності й у такий спосіб фатумно привласнюються кожним учасником інноваційного процесу. Ядром учнівського морального вибору тут є мотиви до вчинання.

Особливий інтерес викликають дослідження Л.І. Рувінського [383], тому що сформульована ним концепція ціннісного, усвідомлено-емоційного, розвитку моральності має безпосереднє відношення до збагачення вартісно-сміслових структур аксіопсихіки. Російський учений обстоює гіпотезу про педагогічний вірець, який засвоюється суб'єктом на таких рівнях: вірець-знання (нейтральна цінність), вірець-норма (формально значуща вартість), вірець-ідеал (внутрішньо прийнята соціальна цінність), особистісний вірець як еталон самовиховання. Отож, коли зразок стає еталоном для саморозвитку і самовиховання, особистість переходить на найвищий ступінь моральної досконалості. У нашому досвіді теоретизування зміст освітньої діяльності визначається повнотою змістового модуля, що поєднує моральні знання, норми, цінності, духовні вартості, і водночас його оргтехнологічною реалізацією через наступність поведінкової, діяльнісної і вчинкової пошукової активності, які здійснюється у процесі самостійного морального вибору та ситуаціях впливу, взаємовпливу й самовпливу.

Зважаючи на дослідження стадій розвитку моральних суджень Л. Колберга [цит. за 476, с. 42–44], гіпотетично можна встановити принаймні чотири рівні аксіогенезу (процес розвитку ціннісно-сміслові сфери) морального вибору учнів за модульно-розвивальної системи, що співвідносяться із встановленими нами класами впливу. Зокрема, їх ситуаційний пізнавально-суб'єктний вибір зорієнтований на: споживацький стиль життя («знати», «вміти», «не зобов'язаний») і такі дії, котрі допомагають уникати несхвалення, неприязні навколишніх, тобто утверджують наявне бажання бути «хорошим учнем» [476]; мотиваційний нормативно-особистісний – на «продуктивну» («знаю», «вмію», «мушу») взаємодію і таку діяльність, яка спрямована на виконання обов'язків і підкорення правилам [476]; вчинкова

ціннісно-індивідуальнісна дія – на «творчий, удосконалений» («знаю», «вмію», «буду») спосіб взаємостосунків й учиняння згідно з власними принципами [476], котрі дають змогу розкрити себе, збагатити соціально-культурним досвідом власне Я і найближче оточення та виявляються в оригінальності, а духовно-універсумна післядія вибору – на «героїчні» («знаю», «вмію», «хочу») освітні відносини, які узгоджуються із вітакультурними універсаліями вищих цінностей, котрі обстоюються в ідеях та ідеалах.

Розуміння цінності як ідеалу, котрий виходить і виводить за межі наявного, заданого, – стверджує Д.О. Леонтьєв, – уможлиблює розуміння не лише надіндивідуальності, а й надособистості і надсоціальної цінностей – найвищого критерію для орієнтації у світі та опори для особистісного самовизначення [265; 266]. На думку В. Крауса, ідеали – це цінності, побачені у їх досконалості, сублімовані в довершений образ, до якого можна лише наблизитися; спроба буквально втілити їх у земному бутті спричинює крах ідеалів [247]. «Ідеал – це мисленнєвий взірець досконалості, норма, до якої слід прагнути як до кінцевої мети діяльності» [536, с. 153]. Д.О. Леонтьєв пропонує замінити термін «ідеал» поняттям «модель потрібного майбутнього», коли мовиться про індивідуальні мотиви і смисли, або словосполученням «модель належного» при характеристиці соціально цінної особистісної спрямованості [266]. Відтак обстоювання учнями індивідуальних вартостей у їхній учинковій дії дає змогу безпосередньо пізнати соціально ціннісні ідеали. Вони реалізуються в інноваційній системі через учинкову активність і репрезентуються під час вибору однієї із надперсональних психоформ самотворення себе. Обстоювання кожним вищих цінностей у вигляді ідеалів сприяє становленню Я-духовного, пізнанню себе шляхом внутрішнього осягнення сенсу життя. Адже «суб'єкт із розвиненою духовною системою – діяльний носій моральних норм, – пише І.Д. Бех, – на якого може покластися інша людина у розв'язанні власних практичних проблем, бо він знає, що є загальнозначущим, усталеним, вічним, а що – марнотним. Водночас духовно зріла особистість, репрезентуючи загальнородові духовні надбання, долає

суперечність, що може виникнути між індивідуальними й загальнолюдськими ціннісними контекстами» [49, с. 128].

Вищевказані складові ціннісно-індивідуального самовпливу відіграють неперевершену роль у циклі формотворення учнів як індивідуальностей освітніх учинкових дій. Останні утримують як психологічну готовність, так і привід здійснення вчинкового акту (за В.А. Роменцем), ґрунтуються на «ситуації, мотивації і завершуються післядією як рефлексією події та результату вчинку» [328; 378]. Тому слушно загалом звернутися до теорії учинку В.А. Роменця і коротко окреслити його структуру. Адже саме завдяки вчинку розкривається відношення «учень – освітній учинок – простір-час модульно-розвивальної системи впливу».

Вчинок – центральна ланка, осередок усіх можливих форм людської діяльності, і не тільки моральної. Він об'єктивує відношення між особою та матеріальним світом. Але якщо згадати основні критерії, за якими визначається вчинок, – пише В.О. Татенко, – то найголовніший з них – це творення нового. Крім того, не існує такого стану, в якому б дія не мала вчинкового значення, – зазначає В.А. Роменець. – У людини вона вирізняється моральним, естетичним, пізнавальним аспектами як вираженням активного ставлення до світу, природи. За словами І. Канта, вчиняти означає «зважитися на стрибок» від реального й існуючого до того, чого ще немає [211]. І тільки практика вчинення може вивести нас за межі світу, який ми чуттєво сприймаємо «тут і тепер». Учинок, як писав М.М. Бахтін, – «більш ніж раціональне, він – відповідальне». Тому особа як соціальна істота може і приречена вчиняти, стає суб'єктом і робить власний вибір щодо самостійних учинків, котрі зосереджені на благополуччя інших як на щось своє, здатна пройти неповторну стежину морального зростання, творення себе і довкілля.

У вчинку В.А. Роменець «бачив сутнісне ядро людського буття, із спроможністю до вчинку пов'язував можливість високого злету людської душі і людського духу. *Центральним поняттям, докола якого Володимир*

Андрійович вибудовував свій внутрішній і зовнішній світи, – відмічають його учні (В.О. Татенко, Т.М. Титаренко), – було поняття «вчинок» [429, с. 10].

Вдало зауважує П.А. М'ясоїд, що вчинок – це «...одиниця культурно-історичного поступу людства і людського самопізнання; підвалина людського буття, осередок людського самостворення; ... провідна *категорія* та «клітинка» теорії психології; *вектор*, що відображає прагнення людини збагнути сенс життя, а також смерті й спрямовує психологічне пізнання до взірцевої, канонічної суті вчинку» [308, с. 29]. Крім того, «... в «Історичному смислі психологічної кризи» сказано: «Хто б розгадав клітинку психології – механізм однієї реакції, знайшов би ключ до усієї психології» [цит. за 308, с. 245; 72, с. 407]. І далі цитує дослідник, що «як і С.Л. Рубінштейн та В.А. Роменець, Л.С. Виготський шукає «клітинку», щоб відімкнути двері до таємниці психічного. Ідея культурного знаку – крок у цьому напрямі, і він пронизує «Історію розвитку вищих психічних функцій». У «Мисленні і мовленні» зазначається, що «клітинкою» має бути значення, в «Основах педології» на перший план виходить переживання, де «нерозривно представлено, з одного боку, середовище, те, що переживається ..., з іншого боку, представлено те, як я переживаю це» [цит. за 308, с. 245].

Отже, бачимо, що вчинок науковці розглядають через такі методологічні виміри, як осередок, ядро, центральне поняття, одиниця, провідна категорія, «клітинка» та інші. Зокрема, ідея освітнього вчинку як «клітинки – осередку» будь-якої цілісної психологічної системи виявилася евристичною і в дослідженні інноваційно-психологічного клімату.

За загальноприйнятим визначенням реально-практичну структуру вчинку В.А. Роменця становлять такі компоненти: ситуація, мотивація, дія та післядія. Основний спосіб існування і співіснування всього суцього – це взаємодія, в яку кожна окремість входить зі своїм сутнісним Я, – пишуть В.О. Татенко, Т.М. Титаренко. «Результатом цієї взаємодії виступає такий феномен, як ситуація – певна просторово-часова конфігурація сил, смислів, дій... Це явище, за В.А. Роменцем, виникає разом із появою значень, у ньому присутній момент

проблемності і змєртвлюєтьсє воно обставинами, якщо людина починає підпорядковуватися їм: чи не тому трапляєтьсє, що найогидніші вчинки виправдовуютьсє обставинами. Розвиток ситуації супроводжуєтьсє певним конфліктом – внутрішнім чи зовнішнім. Ситуативність ніколи не зникає, а продовжує існувати аж до завершення вчинку...» [378, с. 27–29].

Зважаючи на сказане, проаналізуємо перший компонент освітнього вчинку учнів – інформаційно-пізнавальну навчальну ситуацію, яка співпадає із першим періодом повного функціонального циклу. Відомо, що основний чинник співіснування вчителя і наступників – це розвивальна взаємодія між ними, наслідком якої є феномен ситуації, що обрамлений соціально-культурним простором-часом. Аналізована ситуація у цій конфігурації сприяє обміну знаннями, думками, уміннями, навичками, пізнавальними діями, стимулює творення смислів у життєактивності школяра, спричинює його суб'єктну дієздатність. Також у ній присутня теоретична організація культурного матеріалу, момент презентації наукових знань, проблемно-пошуковий спосіб їх добування на тлі відсутності авторитарних обставин. Дія останніх на групу учнів обмежена, тому що їм надаєтьсє широке соціально-психологічне поле для вияву власних потреб, інтересів, бажань. До того ж окреслена освітня ситуація супроводжуєтьсє внутрішнім конфліктом, квінтесенцією якого становить кульмінація «Що?». У такий спосіб продукуютьсє позитивні потреби та установки щодо структурування знань у вигляді закономірностей, законів, категорій, понять. На наступних фазах довершеного функціонального циклу вона не зникає, а ускладнюєтьсє через процеси нормонаслідування та нормотворення, обстоювання вартостей й утвердження моральних учинкових дій, підпорядковуєтьсє логіці розгортання повноцінного освітнього вчинку.

Важливим механізмом самовизначення учнів у навчальній ситуації є нормативно-регуляційна мотивація, тобто процес формування різних мотивів щодо нормування соціальної діяльності, здійснення самостійних учинкових дій. Вона дає змогу перебороти конфліктність на першому періоді оргмодуля й прийняти рішення діяти у нормотворчому напрямку – на другому, тобто вміти

застосовувати знання на практиці. Через зазначену мотивацію виникає боротьба мотивів, у якій перемагає той, котрий відповідає нормотворчому ідеалові учня. Так утверджується кульмінація морального вибору «Як?», що розв'язується у процесі спільної нормозорієнтованої діяльності наставника й наступників під час застосування методу наслідування. Розгортання циклу мотивування в інноваційній системі триває аж до постановки освітніх цілей (навчитися нормувати, здійснити вчинок), з котрих, власне, й розпочинається вчинкова дія.

Відтак якщо учень у навчальній ситуації вміє структурувати знання у вигляді законів, закономірностей, понять, спроможний застосовувати їх у процесі спільної соціальної діяльності з учителем, тобто реорганізовувати у плани, програми, технології, проекти, то в освітній ціннісно-смысловій вчинковій дії самоствердження чи самовизначення кожен самостійно прагне зробити щось значуще, індивідуальне, неповторне й водночас відповісти на запитання «Для чого?». Наприклад, коли наступник створює міні-підручник, то він використовує: а) привласнені знання, котрі організовує як засоби мислєдіяльності; б) освоєні норми, які знаходять відображення у правилах, методах, інструкціях тощо як конкретних чинниках соціалізування; в) обстоювані ним цінності у вигляді установок, ідей, мотивів, переконань, вартісних орієнтацій і таке інше як світоглядних концептів своєї життєдіяльності.

Освітня вчинкова дія самоствердження і самовизначення учнів інтегрує два етапи. Перший полягає в «суб'єктивній готовності до вчинку і формується в уявленні про те, що треба здійснити. Відбувається психологічне моделювання акції учинку, а також його можливих наслідків. Об'єктивна готовність визначається тим, наскільки ситуація є сприятливою для здійснення вчинку» [378, с. 32]. Тому вчинкова дія, – зазначає В.А. Роменець, – це конкретний акт як ситуативно вмотивована актуалізація психологічної готовності і приводу його здійснення; разом з появою приводу завершується її причинний ланцюг. І вчинок здійснюється.

Суб'єктивна та об'єктивна готовності учнів до здійснення освітнього вчинку в модульно-розвивальному навчанні задається інноваційною технологією впливу ще на першому періоді навчального модуля, що зреалізовує вказані вище чотири рівні аксіогенезу морального вибору. Цей вибір сприяє усвідомленню кожним його розумових можливостей, нових способів розв'язку світоглядних проблем і вітакультурних норм поведінки, осмисленому відбору етнічних пріоритетів розвитку національних цінностей, а також активізує внутрішнє індивідуально-вчинкове поле розкриття, творення, самоствердження і самовизначення себе у світі. А ціннісно-сміслова вчинкова дія наступників як власний продукт їхніх особистих зусиль, спрямованих на культуротворення, ситуативно вмотивована ціннісно-критичним конфліктом. Останній спричинює соціально-психологічну готовність і є приводом до здійснення освітнього вчинку. При цьому, зауважує В.М. Чернобровкін, «процеси вибору, рефлексії й осмислення при прийнятті рішень стають за таких умов більш глибокими і свідомими...» [484, с. 36].

Однак освітній учинок учнів не завершується разом із закінченням дії, а виникає «вчинкова післядія як рефлексія події та результату вчинку» (за В.А. Роменцем). Адже, як слушно зауважує далі вчений, «людина у вчинковій дії підняла до драматизму буття всі скарби свого духу. Вона сама здійснила свій учинок. А тому мусить пережити власну реакцію на нього й на саму себе, тобто виразити свідомі настановлення. Людина тепер знає, що зробила, й оцінює свою дію, співвідносить оцінку з еталоном моральним, пізнавальним, естетичним... І думає, що говорить про це її совість?» [378, с. 34]. Так само й учасники навчально-виховно-освітнього дійства, створивши власний продукт на підґрунті привласнених знань, норм, цінностей, мають змогу його співвіднести з пізнавально-суб'єктивним впливом наставника, нормативно-особистісним взаємовпливом між ними й учителем, ціннісно-індивідуальнісним самовпливом, або освітньою вчинковою дією, і, насамкінець, під час духовно-універсумного самотворення, пізнати себе шляхом внутрішнього осягнення сенсу життя. За цих обставин у молодого покоління природно виникають

амбівалентні почуття, котрі є соціально-психологічними умовами для здійснення наступних учинків. Адже тільки у вчинках окремої людини, – пишуть В.О. Татенко і Т.М. Титаренко, – мораль людства продовжує жити. Зрозуміти краще теоретико-емпіричну сутність кожного класу соціально-психологічного впливу між наставником й групою наступників в інноваційній системі допоможе створена нами *таблиця 2.6.*

Зазначимо, що «комунікація є найважливішим визначенням учинку, в якому людина звертається до великого матеріального світу (живого або неживого), змістовно взаємодіючи з ним. Унаслідок першої виникає соціальна спільність, єднання всередині неї. Цим досягаються освоєння світу і найбільш ґрунтовне самоствердження в ньому. Вчинок у його провідній визначеності – це завжди комунікативний акт, котрий здійснюється між особистістю і матеріальним світом» [378, с. 729, 730, 736, 737]. У нашому дослідженні під вчинковою організацією комунікації будемо розуміти насамперед спосіб паритетних комунікативних (обмін інформацією, знаннями, думками, уміннями, навичками), інтерактивних (взаємообмін діями, поведінкою, діяльністю, нормами), перцептивних (сприйняття і розкриття один одного, ціннісно-естетичне осягнення іншого, самого себе) й спонтанно-інтуїтивних (саморозуміння через внутрішній продуктивний полідіалог із образами власного Я та іншими уявними персоніфікованими образами) стосунків між учасниками модульно-розвивальних взаємин.

Зауважимо, що технологічно механізм: а) комунікативного впливу інформаційно-пізнавальної вчинкової ситуації діє через метод раціонального переконання й обстоює переважно монологічні відносини; б) інтерактивного взаємовпливу нормативно-регуляційної мотивації функціонує у процесі наслідування й відображає переважно зовнішні діалогічні стосунки; в) перцептивного самовпливу ціннісно-естетичної вчинкової дії наявний під час морального вибору і залучає учнів здебільшого до внутрішнього діалогу; а г) спонтанно-інтуїтивного самотворення утворює полідіалогічність і полізмістовність у сфері індивідуального світу Я.

**Теоретико-емпірична сутність класів впливу в інноваційній системі
модульно-розвивального навчання**

Класи психологічного впливу			
Пізнавально-суб'єктний вплив	Нормативно-особистісний взаємовплив	Ціннісно-індивідуальнісний самовплив	Духовно-універсумне самотворення
Добування знань учнем у вигляді понять, категорій, концепцій, моделей тощо, оволодіння навичками (автоматизовані розумові дії) та уміннями (можливість застосувати знання і навички на практиці); н а п р и к л а д : читання тексту (навичка), розуміння змісту прочитаного (знання), переповідання змісту тексту, фіксація записів в зошиті (уміння)	Соціальна адаптація знань, умінь, навичок у вигляді норм (еталони, взірці, правила), що вказують на те, чого потрібно дотримуватися і чим керуватися при застосуванні перших в освітньо зорієнтованій практичній діяльності; н а п р и к л а д : спільне обговорення вчителя із учнями процесу складання плану до зачину тексту, основної частини і кінцівки із дотриманням загально визнаних еталонів, взірців, правил та письмове оформлення на дошці і в зошиті до кожного пункту плану алгоритму чи інструкції, програми, проекту	Вартісне збагачення соціально-культурним досвідом власного Я і найближчого оточення; н а п р и к л а д : виокремлення із тексту ідей, ідеалів, оцінок, світоглядних орієнтирів, кодексів, мотивів та їх обстоювання у системі самостійно здійснених освітніх ціннісно-сміслових вчинкових дій самоствердження чи самовизначення (написання рецензії, розповіді, критичної статті, вірша, малювання картини, створення міні-підручника чи задачника)	Пізнання себе та інших шляхом внутрішнього осягнення сенсу життя, здійснення тотальної рефлексії освітньої події; н а п р и к л а д : внутрішній вибір та прийняття однієї із надперсональних психоформ саморозвитку: віри, честі, краси, істини тощо, які обстоюються у процесі полідіалогу із наставником і групою учнів як власні переживання, наміри, здобутки, вчинки

Відтак учинкова післядія освітнього самоствердження й самовизначення наступників дає змогу розмірковувати над власним життям, здійснювати тотальну рефлексію попередніх періодів структурування оргциклу, співвіднести свій учинок з етичними, естетичними і духовними критеріями й канонами.

Отож, у нормонаслідуванні із наставником рано чи пізно, а саме під дією третього класу впливу, кожен здійснює вплив на себе через самовчинок у контексті все більш «системної життєтворчої присутності в конкретному соціокультурному докiллі» [533]. Він є індивідуальним засобом самовизначення, самовиявлення у просторі-часі, спричинює самоствердження учня у соціумі. Вчиняючи, молоде покоління розвивається і здатне задовольнити власний рівень домагань, підвищити самооцінку й самоорганізувати позитивний психоенергетичний вплив своєї присутності на себе та інших.

У цьому проблемно-змістовому контексті Б.Г. Ананьєв писав: «Якщо особистість – «вершина» всієї структури людських властивостей, то індивідуальність – це «глибина» особистості і суб'єкта діяльності» [14]. А на думку Г. Гегеля, «лише виявляючи себе у відповідній індивідуальній формі, геній здатний створити істинно художній витвір» [84, с. 553]. «Коротко кажучи, – зауважує В.П. Москалець, – індивідуальність – це непересічна особистість» [303, с. 27].

Кожна людина на певному «етапі життя повинна відповісти на запитання: «Хто Я?», «Що я собою являю?», «Що є моїм у цьому світі?» і т. ін. Відповіді на вірєць: «Я школяр (студент), відмінник, лідер групи тощо», – не задовольняють, оскільки таких осіб багато. Людина покликана втілити у життя соціальні ролі, моделі поведінки та діяльності, себто щось своє, унікальне, неповторне, самобутнє» [409, с. 356, 357]. Отож багато центрується навколо людини як індивідуальності. За визначенням І.І. Резвицького, «індивідуальність – це інтегральне поняття, що виявляє особливу форму буття індивідів, у межах якої вони володіють внутрішньою цілісністю і відносною самостійністю, котра дає їм змогу активно (творчо) і своєрідно презентувати себе в навколишньому світі і розкривати свої задатки і здібності. Як індивідуальність, людина є автономним й неповторним суб'єктом свідомості та діяльності, здатна до самовизначення, саморегулювання, самовдосконалення...» [368, с. 38]. А ось у психологічному словнику, «індивідуальність (від лат. *individuum* – неподільне,

особина) – це неповторність, унікальність властивостей людини» [356, с. 134], основними суб'єктивними складовими якої, на думку Є.І. Ісаєва, В.І. Слободчикова, є система смислових відношень, ціннісних переконань, світогляд, совість, віра.

У циклі взаємовпливів особистість учня утверджується через розвивальні стосунки з іншими, тобто набуває певних соціально-психологічних характеристик – статусу, ролі, функцій тощо. А індивідуальність кожного виявляється у процесі відшукання власного місця, позиції, смислу у життєвому повсякденні, під час самовизначення всередині свого буття, у т. ч. з допомогою освітніх учинкових дій. Крім того, особистість наступника постає при контактуванні із ровесниками, а індивідуальність – у внутрішньому форматі його самозустрічі. В останньому випадку мовиться про контакт із самим собою як іншою живою інстанцією, котра не співпадає вже ні зі своєю минулою самістю, ні з попередніми відстороненими у просторі-часі особами. Відтак становлення індивідуальності передбачає як рефлексію попередніх фаз структурування цілісного модульно-розвивального циклу, так і залучає кожного до внутрішнього діалогу. Звідси зрозуміло, що основними суб'єктивними складовими дітей і молоді є система смислових відносин, ціннісних орієнтацій, моральних оцінок, вірувань і переконань.

Отже, перехід від особистісного рівня функціонування психоструктури кожного в модульно-розвивальному навчанні до власне індивідуального характеризує змістовий перебіг процесу індивідуалізації суб'єктивної реальності, який спричинений самовпливом ціннісно-смислового наповнення. У такий спосіб учень самовиділяється у відносинах, самостверджується і самовизначається, досягає як типових, так і неповторних вершин у своєму вітакультурному зростанні. Розвій індивідуальності вказує, що учень знаходить щось непересічне чи унікальне у вартісно-смисловій одісеї паритетної освітньої діяльності, яка збагачує зміст його справжнього Я. Саме так соціально-освітні цінності входять за допомогою низки вчинкових дій у

внутрішній світ наступника, стають невіддільним набутком його людської сутності.

Клас духовно-універсумного самотворення змістово обґрунтовується у п'ятому розділі через вибір психодуховних форм. Нині слово «духовність», як відомо, є актуальним для всіх. Багато вчених говорять про кризу, занепад, відродження чи утвердження явища, котре описується цим терміном. Але кожний розуміє, що цей феномен являє собою певну величність у житті. У зв'язку з цим, слушно підтримати позицію відомого вченого Е.О. Помиткіна, що «... духовність – це специфічно людська якість, що характеризується усвідомленням загальної єдності й зумовлює прагнення людини до гармонії внутрішнього і зовнішнього світу, спрямовує особистість до реалізації у власному житті ідеалів Краси, Добра та Істини» [344, с. 30].

Разом з тим, дослідники вважають, що внутрішній зміст духовності утворює істинне моральне пізнання, а духовно-моральне відчуття – її зовнішній прояв (С.Ф. Анісімов та ін.); Ю.Г. Буртин пов'язує духовність із світом емоцій, а бездуховність – із відсутністю емоційної чутливості; В. Франкл стверджує, що людська духовність знаходиться у глибинах несвідомого, тому вона «неминуче несвідома»; В.І. Гусєв під зазначеним феноменом розуміє істину, добро й красу як щось ціле; Л.Н. Каган – прояв властивості особистості; В.Г. Федотова – міру репрезентованості у структурі її мотивів двох фундаментальних потреб людини – пізнавальних і соціально-альтруїстичних; І. Силуянова, Е. Соколова зміст духовності вбачають у моральному наповненні волі і розуму, коли досягається інтеграція моральності, гуманності та здатності до вольової регуляції чуттєвої царини; Ш. Ауробіндо обстоює тезу, що духовність – це не інтелектуальність, ідеалізм, чиста мораль, релігійність, емоційність, а велика цінність, магістральний шлях до дисципліни та очищення людської природи; В.І. Ксенофонов на феноменологічно-описовому рівні співвідносить духовність із світом соціально-моральних відчуттів людини; М.В. Савчин [386], на основі широкого аналітичного матеріалу богословських, філософських та психологічних підходів до вивчення духовності особистості, не лише

аргументовано говорить про «духовний потенціал особистості», а й висвітлює умови становлення реального духовного потенціалу людини (віра в Бога, позиція Добра, творіння любові, досягнення внутрішньої гармонії, життя у мирі із собою і світом та ін.); адже «духовний потенціал особистості характеризує вищий ступінь людської самоорганізації, який позначається високим рівнем свідомості і самосвідомості, спрямованістю на загальнолюдські духовні ідеали та цінності, а також розвиненими вольовими якостями особистості» [344, с. 90]; О.І. Климишин обґрунтовує особливості духовного розвитку особистості на засадах християнсько-орієнтованого виховання; Р.М. Грановська, «уможлиблюючи своє бажання проспівати гімн усім ученням Світових Релігій» [92, с. 24], досліджує віру і як опертя всіх людських потреб і прагнень, і як явище універсально-фатумне для індивідуального життя людини, і як один із визначальних чинників покращення її душевного стану, і як могутній психологічний заряд, який дає кожному сили пережити найважчі дні та піднятися до прекрасних ідеалів.

Зазначимо ще такий принциповий момент: «мова духовності – це мова екзистенційних категорій, тобто морально-емоційних універсальїй культури. Духовність треба відкривати у самому житті. Головне питання екзистенційної проблематики – як людина переживає своє відношення до світу, інших осіб, природи і самої себе». І далі, – «душевність – це емоційна чутливість, чуйність: співчуття, любов до ближнього і т. ін. Сама розсудливість, високі розумові здібності не гарантують високих душевних якостей особистості. Бездушевність означає не безумство, а атрофію, або нерозвинутість соціально-моральних відчуттів чи «моральну глухоту», тобто коли людина не відчуває сорому, не чує докорів совісті. Особа, якій невідомі почуття провини чи покаяння ні за особисті гріховні дії, ні за трагічні зигзаги історії своєї країни і народу, не володіє духовністю» [253, с. 43–50].

При духовній смерті, – вказує А.І. Зелінченко, – людина залишається у власній шкарлупі. Вона закрита для етичних, естетичних, релігійних та інших цінностей. Поняття совісті, краси, істини, смислу життя, Бога не наповнені

живими переживаннями. Послабленими стають не стільки мисленнєві, скільки емоційні зв'язки із світом. Науковець також виділяє чотири форми індивідуальної духовності та набір устремлінь, котрі в них реалізуються: а) *розвиток і пошук* – прагнення до гармонії, рефлексії (знання, розуміння), виходу за чуттєві межі, духовного; б) *життя з Богом* – намагання вийти за межі чуттєвості, піднятися до високодуховного еталону; в) *любви* – прагнення до розповсюдження себе на світ, злиття із світом, духовності; г) *творчість* – втілення себе в матеріальній формі, устремління до гармонії, рефлексії, духовного [184, с. 37–38]. Відтак окреслюється парадигматика духовності як філософсько-психологічна проблема, а сама духовність розглядається як одна з істотних здатностей людини [518, с. 140].

Отож, «... духовний розвиток, на відміну від психологічного, зосереджений на найбільш сакральних глибинах людського «я», на ідеалах, ціннісних орієнтаціях, життєвих смислах і позиціях людини. Зважаючи на це, можемо визначити духовний розвиток як процес самоідентифікації особистості з власним духовним «Я», в ході якого людина підпорядковує свою біологічну та соціальну природу духовним ідеалам, цінностям і смислам, набуває духовного досвіду. У процесі духовного розвитку відбувається усвідомлення єдності Буття, життєвої місії та прийняття відповідальності за зміст свого життя і результати діяльності» [344, с. 33].

У будь-якому разі духовне творення себе кожним учасником паритетних взаємостосунків у системі інноваційного навчання здійснюється у певному полі внутрішнього діяння-творення. Останнє утримує: а) характеристику саморозвитковості, б) вічне як властивість суб'єктивно пережитого часу, в) принцип духовності, г) інноваційні програмово-методичні засоби, д) цикл спілкування через об'єктивований дух, е) самореалізаційний процес, є) метод спонтанно-сенсового вибору у життєзреалізуванні. Вказані складники у підсумку й дають змогу розгорнути вчинкову післядію учнів, а відтак з'являється можливість пізнати себе в універсумно сенсовій самореалізації. Охарактеризувати схематично компоненти структури духовно-універсумного

самотворення немає потреби, оскільки усі вони спрямовані на духовний розвиток людини. Крім того, нами окремо обґрунтоване самоосягнення Я-духовного Я-концепції універсума [див. розділ 5].

Висновки до другого розділу

1. Проблема психологічного впливу відкриває широкі горизонти не тільки для проведення результативних теоретичного і методологічного пошукувань, а й для здійснення проектно-конструкторської, експериментальної, методичної та психотерапевтичної різновидів роботи у царині сучасної психопрактики.

2. Вітакультурна парадигма та модульно-розвивальна стратегія є підґрунтям впливу, який містить чотири класи (пізнавально-суб'єктний, нормативно-особистісний, ціннісно-індивідуальнісний, духовно-універсумний), котрі в сукупності утворюють систему психічної регуляції та самоорганізації процесу культуротворення з боку учасників спільного інноваційного циклу освітньої діяльності.

3. Пізнавально-суб'єктний вплив у системі модульно-розвивального навчання охоплює опосередковані та безпосередні складники-діяння, котрі у взаємодоповненні організують системне утворення нових значень і смислів у сфері теоретичних знань і забезпечують їх розвиткове функціонування у циклі проблемно-пошукової інтелектуальної роботи наступників.

4. Обґрунтований нормативно-особистісний клас взаємовпливу диференціює цілі всередині модульно-розвивальної організації через системну наявність інноваційних програмово-методичних засобів, кожний з яких виконує різну функціональну роль в освітній системі, управлінськи зорганізовує окремі аспекти перебігу розвивальної психолого-педагогічної взаємодії і забезпечує актуалізацію певних сторін культурного розвитку наступників, системи ставлень і відношень кожного учасника навчання, а також зумовлює їх

діяльнісне інтеріоризоване (через взірець поведінки наставника зовнішнє стає внутрішнім) та екстеріоризоване (створення алгоритмів, планів, технологій тощо) соціонормування спільної освітньої роботи та окультуреного життя у самотньому мікросоціумі.

5. Організація ціннісно-індивідуального самовпливу розкриває міру і ступінь самостійності учнів, наявність психологічних механізмів саморегуляції і самоконтролю у сфері освітніх вчинкових дій; а основною силою несвідомого учня під час духовно-універсумного самотворення є духовність, у якій універсумне ядро становлять психодуховні форми (віра, краса, любов, честь, справедливість, користь, істина), актуалізація котрих дає змогу кожному самопізнати, досягнути саморозуміння, самовизначення й самоствердження, а у підсумку самореалізуватися шляхом обстоювання самостійно здобутого сенсу в житті.

Зміст другого розділу відображено у таких публікаціях автора:

1. Гуменюк О. Психологічна грамотність вчителя – основа ефективної розвивальної взаємодії з учнями / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2000. – №1. – С. 44–51.
2. Гуменюк О. Психологічний оргвплив у структурі модульно-розвивальних взаємин / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2002. – №3-4. – С. 59–82.
3. Гуменюк О. Є. Простір і час як сутнісні параметри психокультурного оргвпливу / Оксана Євстахіївна Гуменюк // Вісник Одеського національного університету імені І. І. Мечникова. – Серія «Психологія». – 2002. – Т.7, вип. 3. – С. 15–22.
4. Гуменюк О. Є. Культурно-діалогічне обґрунтування стратегій психологічного впливу / Оксана Євстахіївна Гуменюк // Філософія, соціологія, психологія : [зб. наук. праць]. – Івано-Франківськ : Плай Прикарпатського ун-ту, 2002. – Вип. 7. – Ч.1. – С. 121–132.

5. Гуменюк О. Концепції психологічного впливу в сучасній психології / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2003. – №1. – С. 34–89.
6. Гуменюк О. Психологічний вплив як практична і наукова проблема / Оксана Гуменюк : зб. матеріалів до Другої регіональної науково-метод. конф. [«Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти»], (Тернопіль, 31 січн. 2003р.) / М-во освіти і науки України, Терн. акад. народного господ. – Тернопіль : Економічна думка, 2003. – С. 20–26.
7. Гуменюк О. Проблематика психологічного впливу в професійній діяльності практичного психолога / Оксана Гуменюк : матеріали Всеукр. науково-практ. конф. [«Психолого-педагогічні засади професійного становлення особистості практичного психолога і соціального педагога в умовах вищої школи»], (Тернопіль, 27-28 лютого 2003 р.) / М-во освіти і науки України, Терн. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль : ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – С. 85–93.
8. Гуменюк О. Пізнавально-суб'єктний вплив у системі інноваційного навчання / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2003. – №2. – С. 79–89.
9. Гуменюк О. Ціннісно-індивідуальнісний самовплив у структурі модульно-розвивальних взаємостосунків / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2003. – №3. – С. 78–96.
10. Гуменюк О. Є. Взаємовплив учителя і навчальної групи в інноваційній системі освіти / Оксана Євстахіївна Гуменюк // Вісник Одеського національного університету імені І. І. Мечникова. – Серія «Психологія». – 2003. – Т. 8, вип. 10. – С. 20–36.
11. Гуменюк О. Є. Розвивальна взаємодія як сфера психологічного впливу / Оксана Євстахіївна Гуменюк // Соціальні технології. Актуальні проблеми теорії та практики : [міжвуз. зб. наук. праць / наук. ред. Скідін О. Л. та ін.]. – Запоріжжя: ГУЗІДМУ, 2003. – Вип. 20. – С. 160–167.

12. Гуменюк О. Раціональне переконання як метод суб'єктно-пізнавального впливу / Оксана Гуменюк : зб. матеріалів до загальноакадемічної наукової конф. [«Наукове проектування інноваційних та економічних систем національної освіти»], (Тернопіль, 17 квітн. 2003 р.) / М-во освіти і науки України, Терн. акад. народного господ. – Тернопіль : Економічна думка, 2003. – С. 8–9.
13. Гуменюк О. Духовно-універсумне самотворення – центральна ланка психологічного впливу / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2003. – №4 – С. 10–28.
14. Гуменюк О. Є. Маніпуляція як різновид психологічного впливу / Оксана Євстахіївна Гуменюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – №5. – С. 23–26.
15. Гуменюк О. Є. Психологія впливу : [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль Економічна думка, 2003. – 304 с.
16. Гуменюк О. Вітакультурний парадигмальний контекст проблематики психологічного впливу / Оксана Гуменюк // Інститут експериментальних систем освіти (науково-дослідний), 7 вересня, 2004 р. інформ. бюл. – Вип. 4. – Тернопіль : Економічна думка, 2004. – С. 12–14.
17. Гуменюк О. Час та особливості його перебігу в модульно-розвивальному процесі / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2005. – №2. – С. 94–99.
18. Гуменюк О. Психологія взаємостосунків : від переконання до впливу / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2006. – №1. – С. 142–149.
19. Furman O. Social-psychological impact asa parametr of innovative-psychological climate / Oksana Furman // International journal of economics and society. – 2015. – Vol. 1, Issue 2. – P. 143–148.

РОЗДІЛ 3

ПОЛІМОТИВАЦІЯ ЯК СПОСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
УЧАСНИКІВ ІННОВАЦІЙНОЇ РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ**3.1. Теоретико-методологічні засади пізнання полімотивації у психології та теорії освітньої діяльності**

Модульно-розвивальний процес, як відомо, ґрунтується також і на такому параметрі інноваційно-психологічного клімату як полімотивація. Це означає, що кожний етап освітнього процесу (чуттєво-естетичний, установчо-мотиваційний, змістово-пошуковий, оцінювально-смысловий, адаптивно-перетворювальний, системно-узагальнювальний, контрольно-рефлексивний, духовно-естетичний, спонтанно-креативний), визначаючи мету, завдання, структуру і психолого-педагогічний зміст взаємостосунків на модульному занятті, характеризується активізацією відмінної системи спонукань (потреби, потяги, установки, прагнення, устремління, бажання, мотиви, інтереси, переконання, ціннісні орієнтації, смислові суперечності, ідеї, ідеали тощо), яка в кожному окремому випадку спричинює зародження, розвиток і зникнення різних внутрішніх стимулів (щонайперше – намірів) освітньої діяльності (пізнавальні, соціальні, вартісні, екзистенційні), а відтак різних форм і механізмів психічної активності та самоактивності.

Проблема мотивації – нині центральна у розвитку систем освіти тих розвинених країн світу (США, Японія, Велика Британія та ін.), які стали на шлях поетапного реформування усталеної освітньої моделі. Наукова еліта цих країн по-своєму вирішує основне завдання ефективності масово організованого навчання: як внутрішньо, багатопланово і повноцінно мотивувати вчителя і учня до їхньої плідної культуротворчої співпраці? І хоч терези позитиву однозначно схиляються до інноваційних схем і дидактичних технологій, все ж пошук альтернативної традиційній практиці шкільництва системи

полімотивованого наповнення освітнього простору навчально-виховних закладів продовжується, причому з різним успіхом і відмінними перспективами.

Полімотивація як проблема є однією із найскладніших у вітчизняній та зарубіжній психології. Проте й донині немає її однозначного розв'язання. Тому перше, що слід зробити, – це окреслити найбільш конструктивні концептуальні підходи та обґрунтувати модель становлення полімотивації як надскладного психологічного явища.

Нагадаємо, що феноменологічний підхід передбачає такий спосіб розгляду реальності, коли людина від наївного реалізму («бачу речі») переходить до усвідомлення того, що явища речей нетотожні їм самим. Звідси психічні явища – повноцінні феномени з погляду їхньої іманентної заданості як безпосередня очевидність, реальне існування і єдність суцього і наявного у цьому явищі. Очевидно, що будь-яка організована психоформа внутрішнього світу людини, у т.ч. мотив, мотивація, мотивування, полімотивація – це дійсне буття сутнісного, і разом з тим щось приховане, мінливе у способах їхнього виявлення. Тому в психологічному пізнанні треба керуватися методологічною настановою одночасного подвійного розгляду психічних феноменів – єдності і розрізнення їх реальної сутності та конкретної явності. Стосовно предмета нашого дослідження це означає, що феноменальна інтерпретація полімотивації передбачає розмежування і поєднання сутнісних умов іманентної наявності полімотиваційного поля особистості й водночас феноменальної данності полімотивації в межах однієї фізичної поведінки, яка психологічно здійснюється як кілька різномотивованих діяльностей.

Провідні психологи-науковці (Є.П. Ільїн [197], Ю. Козелецький [225], О.М. Леонтьєв [262], В.С. Мерлін [294], С.Г. Москвічов [305], Дж. Рів [554], С.Л. Рубінштейн [381], Д.Н. Узнадзе [443], Х. Хекхаузен [470] та ін.) припускають, що мотив є центральним, системоутворювальним чинником діяльності. Недаремно стверджується, що «без мотивації була б неповноцінною розробка питань, пов'язаних з особистістю, емоціями, діяльністю і поведінкою» [313, с. 16]. До того ж у численних дослідженнях імпліцитно наявний принцип,

названий принципом відповідності мотиву діяльності. Підкреслюється, що оскільки мотив являє собою основоположний чинник діяльності, то кожному мотиву повинна відповідати своя діяльність і навпаки. Так, Ю. Козелецький досліджує багатоманіття мотивів (до пізнання доквілля, до влади, до утвердження власної цінності), але не виходить на проблематику полімотивації [225]. Це робить І.В. Імедадзе, який підкреслює, що важливим є питання розуміння суті системоутворювальної природи мотиву і характеру його зв'язку з людською діяльністю [199; 200]. Іншими словами, як зазначає Д.Н. Узнадзе, існує стільки форм поведінки і способів діяльності, скільки мотивів, які надають людській активності сутності і значення, цілеспрямованості і смислу [443].

Отож мотив означає та іменує діяльність і завдяки цьому є критерієм виокремлення різних типів, форм і механізмів поведінки. Він завжди знаходиться у внутрішньо органічному зв'язку з діяльністю, а відтак визначає її змістову характеристику [200]. Для того, щоб мотив насправді був системоутворювальним чинником поведінки, тобто став не лише тим, що спонукає до діяльності, а й тим, що її спрямовує та зорганізовує, основою прийняття рішення, треба, на думку І.В. Імедадзе, відмовитися від предметно-потребового трактування мотиву.

Природно, що у процесі підготовки діяльності людина враховує і дає оцінку багатьом потребам. Різноманітні форми поведінки особи мають складну поліпотребову основу, оскільки потребове джерело є стрижневим чинником мотиваційної сфери. Утворюючи єдиний мотив, потреби поєднуються у складні ансамблі, котрі спільно спонукають діяльність. Але реальне підґрунтя конкретної діяльності, тобто те, заради чого людина насправді діє, складається із її оцінково-сміслових ставлень і до своїх потреб, і до ситуації їх реалізації. Тому в мотиві, якщо його розуміти як засаду поведінки із боку суб'єкта, повинен враховуватися весь зміст діяльності – як емоційно-волітивний, так і когнітивно-ситуаційний.

Зазначене розуміння мотиву дає змогу погодитися з Д.Н. Узнадзе у витлумаченні його ролі в тому, що він замінює одну поведінку іншою, а менш прийнятну більш прийнятною й у такий спосіб створює можливість окремої діяльності [443, с. 403]. Більше того, мотивація як рушійна сила людських дій, на думку Ю. Козелецького, виконує чотири основних функції: 1) «запускає» діяння; 2) надає їм загальної спрямованості за постійно змінних обставин; 3) підтримує їх, розподіляючи енергію і час; 4) впливає на їх завершення в момент досягнення мети» [225, с. 82]. Саме за цих умов мотив відіграє роль системоутворювального чинника діяльності.

Отже, сутнісно з полімотивацією маємо справу лише тоді, коли одночасно діють декілька мотивів, які утримують багато потреб. У цьому разі в межах об'єктивно виконуваної людиною послідовності дій та операцій, психологічно здійснюється кілька діяльностей, де кожній відповідає свій мотив. Звідси зрозумілим є такий емпіричний факт: чим складніша діяльність, тим різноманітніше її співвідношення із системою потреб і мотиваційною сферою, яка відображає її (*рис. 3.1* [145]).

Разом з тим подальше обґрунтування логіки теоретичного аналізу піднятої проблеми потребує опертя на такі поняття, що пояснюють феномен мотивації за інноваційної моделі освіти [104; 131; 465]. Це, передусім, терміни «мотиваційні відносини», «мотиваційні структури», «мотиваційне поле» і «мотиваційна сфера». Перше пов'язане із емоційною важливістю і спрямованістю переживань учасників педагогічної взаємодії. Оскільки мотиваційні відносини утворюють відповідні структури, які, зі свого боку, формують мотиваційне поле, то це динамічно визначає процес досягнення суб'єктом мети, а відтак етапність внутрішнього задоволення потреб у контексті загального організаційного поступу. В результаті освітніх впливів, які виникають при взаємодії із полями інших учасників навчальної діяльності, мотиваційне поле особистості стає вплетеним у складну, соціально опосередковану «тотальну мотиваційну сферу» [205, с. 238–239]. Остання спричинює мотиваційне поле особи, визначаючи його через актуалізацію

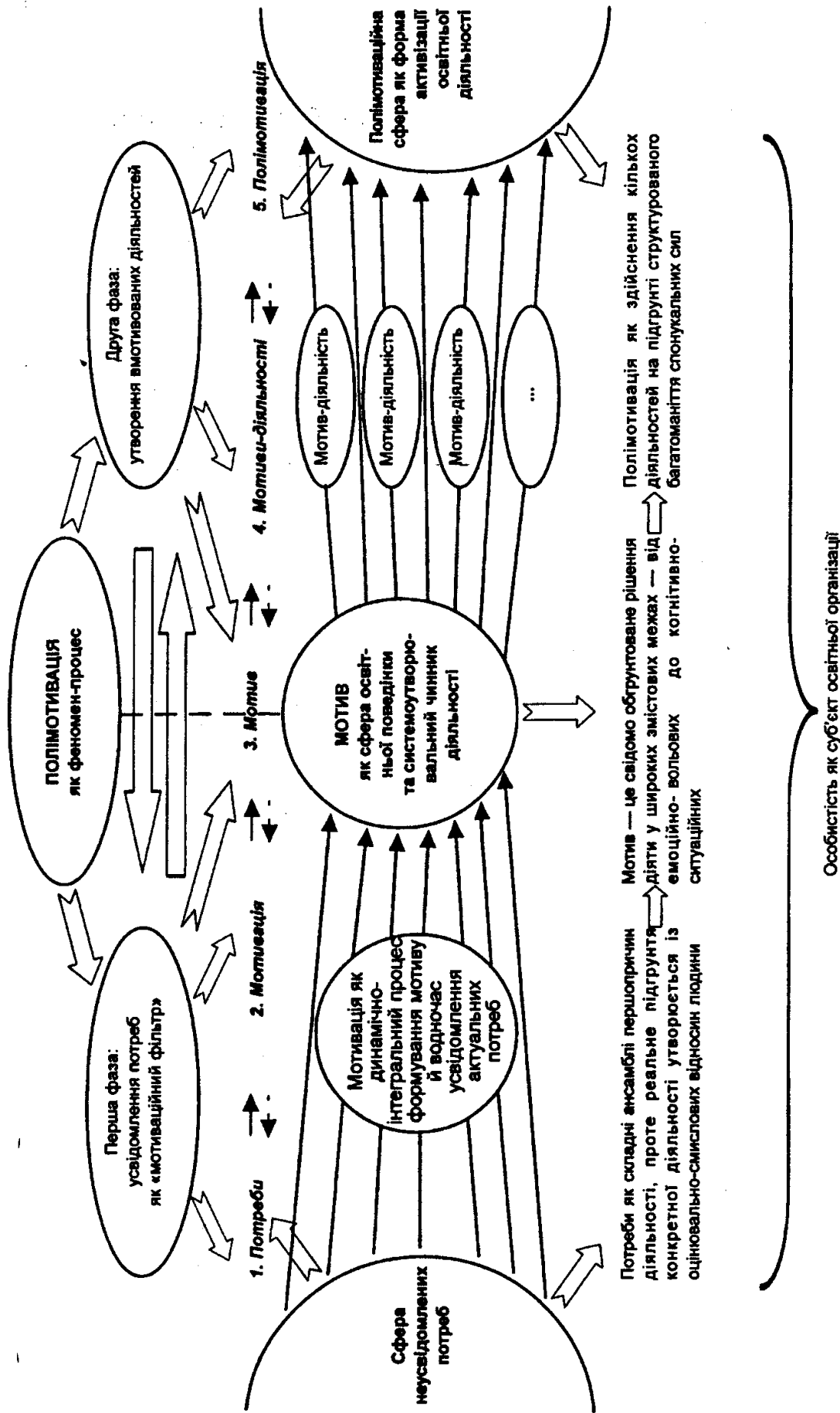


Рис. 3.1. Модель-конфігуратор поетапного становлення полімотивації освітньої діяльності

нужденності, і впливає на організацію та розвиток потреб. При цьому інтегральними утвореннями, котрі опосередковують структурну цілісність полімотивації, згідно з вимогами зазначеної концепції, є сферично організована і наявна мотиваційна атмосфера. Тоді найбільше значення для цілісної регуляції діяльності має мотиваційна сфера як унікальне явище, на чому наголошує В.К. Вілюнас: «Основне спрямування активності суб'єкта за логікою мотиваційного самовизначення полягає в інтерпретації, внутрішній узгодженості мотиваційної сфери, усуненні у ній суперечностей» [74, с. 254].

В.К. Вілюнас виділяє загальні внутрішні умови, які спричинюють полімотиваційну активність. По-перше, це наміри як наслідок «цілісної життєвої ситуації», тобто результат онтогенетичного розвитку; вони формуються на основі стійких мотиваційних відношень, які «онтогенетично є полівалентними, а спонукальна ними діяльність – полімотиваційною» [74, с.193]. По-друге, полімотивація, яка утворюється за конкретних обставин унаслідок того, що людина може відчувати одночасно кілька взаємопричинених, або суперечливих спонукань, узгоджує між собою дію внутрішніх стимулів, заблоковує одні та посилює інші, або ж знаходить певний компроміс у їхній різноспрямованій дії.

У контексті зазначених концептуальних положень цілком слушною видається позиція В.П. Казміренка, який зазначає, що багатоманіття спонукальних впливів і відношень організаційної діяльності може бути розглянуте через соціально-психологічні умови полімотивації. Взавши за основу критерій цілісності, він зазначає, що регуляція поведінки містить три взаємопов'язані сфери активізації організаційної життєдіяльності: 1) організаційно-практичну мотивацію (трудова діяльність, творча актуалізація, досягнення); 2) організаційно-інституційну мотивацію (співробітництво, співпереживання, взаємодопомога, відповідальність, влада); 3) організаційний менталітет (етнічна приналежність, престиж, сенс життя) [205, с. 242–246].

Принагідно зауважимо, що мотивація самоактуалізації (за А. Маслоу) органічно входить до інноваційно-психологічного клімату на всіх рівнях

ієрархічної будови потребо-мотиваційної сфери. У процесі самоактуалізації, людина, яка отримала задоволення від основних потреб (фізіологічні та потреба в безпеці) набагато менше залежна і скута, більш автономна і сама визначає напрям свого поступу вперед. Особистості, які спроможні повно реалізувати свої кращі потенційні можливості, здатні обходитися без підтримки інших (допомога, погляди, поради, консультації тощо). Ця відносна незалежність від зовнішнього світу, його вимог і тиску, все ж не означає, що для них не має сенсу продуктивне спілкування чи у них відсутня повага до людей. Вона вказує на те, що ці контакти визначаються перш за все бажанням і планами духовно здорової особистості, а не тиском довкілля. Цей психологічний феномен А. Маслоу називає «психологічною свободою», яку протиставляє свободі «географічній» [285].

Відштовхуючись від загальноприйнятого поділу мотивів на зовнішні та внутрішні, О.Я. Чебикін висновує, що «перші зумовлюють обов'язковість учіння, роблять його привабливим із-за суто зовнішніх факторів. Другі постають із змісту процесної організованості учіння, способу реалізації діяльності та її результату. До того ж відомо, що емоції, відображаючи відношення між мотивами і можливістю успішного втілення мети діяльності, долучаються до перебігу цілеутворення. У тих випадках, коли прийняті наміри здійснюються виключно раціональним шляхом, тобто у цьому процесі не відбувається зустрічі афекту з інтелектом, не виникають і відповідні функціональні новоутворення, не зреалізовується спонукальна сила свідомості...» [480, с. 42–43]. Іншими словами, винятково раціональний спосіб досягнення мети поза актуалізацією емоційного потенціалу особистості є неефективним.

У пошуковому полі піднятої проблематики сучасну систему освіти цікавить щонайперше внутрішня мотивація освітньої діяльності школярів, яка, з огляду на її соціальну фундаментальність, є однією з найскладніших та відображає процес формування мотиву й водночас усвідомлення актуальних потреб. Це зумовлено тим, що за наявності тільки зовнішнього мотивування

ефективність праці різко знижується, а без зацікавленості учень психологічно випадає з навчальної взаємодії. В першому випадку наукові закони і закономірності засвоюються школярами як теоретичні факти, а програми, технології та інструкції оволодіваються як набір правил, ставлення і переконання сприймаються як сторонній погляд на речі. В останньому випадку учень бере участь в освітньому процесі формально, тому що порційні впливи шкільного оточення не знаходять у ньому відгуку – навчальні завдання та особистісні потреби не мають конкретного предметного поєднання. Тільки внутрішньо вмотивована діяльність повно реалізує його природні і соціальні можливості. І щоб керувати формуванням цієї мотивації, учителю належить спиратися на складні психологічні закономірності її виникнення, збагачення, перетворення.

Відомо, що внутрішнє вмотивування зароджується в реальній надкритичній для особи ситуації, котру будь-що треба усунути – пережити, розв'язати, уникнути. Тому навчання треба розпочинати зі створення важливих для підростаючої особистості, немов би безвихідних, обставин, спочатку – пізнавального, далі регуляційного і, насамкінець, модульно-розвивального циклу, світоглядного характеру. Тоді є певність, що кожен учень досягне такого кульмінаційного психічного стану, який пов'язаний з його великим бажанням шукати вихід, переживати моменти пошуку і радість найменшого успіху, продуктивно діяти в невизначеній ситуації. Водночас соціально широке поле вияву різних форм поведінки і діяльності особистості за нової освітньої системи породжує взаємозалежність спонукань. «Природа цих спонукань, – указує В.П. Казміренко, – ґрунтується на різноманітності потреб різного рівня спільності, їх змісту, сили або значення» [205, с. 233]. За цих обставин виникає полімотиваційна активність учнів, спричинена, з одного боку, їхніми життєвими стратегічними намірами, з іншого – конкретно-ситуативними навчальними завданнями [74, с.193].

Зазначені залежності відображає модель повного функціонального циклу навчального модуля, що описує основний технологічний період модульно-

розвивального процесу, який розгортається від чуттєво-естетичного етапу до духовно-естетичного за законами активізації поведінки та освітньої діяльності учасників паритетної взаємодії. При цьому гіпотетично можна передбачити, що кожна фаза має різне потребо-мотиваційне спричинення. А під полімотивацією розуміємо явище такого багатоманіття структурованих спонукальних сил суб'єктної поведінки, яка характеризується одночасною наявністю різних стимульних чинників, функцій і механізмів (потреби, мотиви, прагнення, інтереси, переконання, ідеї, ідеали, установки, орієнтації тощо) у соціальній структурі і спричинює розмаїття форм поведінкового діяння і способів здійснення кількох діяльностей, надаючи людській активності сутності і значення, спрямування і смислу.

Аналітична проекція вищезазначених вихідних концептуальних положень теорії освітньої діяльності на змодельовані характеристики поетапного становлення полімотивації дає змогу сформулювати таке гіпотетичне припущення: повноцінне впровадження нової освітньої моделі як поступове нарощування експериментальних умов щодо професійного втілення схем інноваційного навчання забезпечує змістово-феноменальне утворення мотиваційної атмосфери безперервної розвивальної взаємодії у школі, котра є основоположною внутрішньою умовою полівмотивованої освітньої діяльності кожного учасника-добувача соціокультурного досвіду. Сформована у такий спосіб наявна мотиваційна сфера навчальних груп і колективів спричинює мотиваційне поле кожної особистості з універсально-індивідуальним багатоманіттям спонукальних відношень і психоформ як реальних рушіїв її самоактивності, психічного розвитку і самореалізації.

Обґрунтуємо сфери умов розгортання полімотивації. *Пізнавальна мотивація* охоплює перший період, а отже, установчо-мотиваційни (у.-м.) і змістово-пошуковий (з.-п.) етапи технологічного циклу завершеного модульно-розвивального процесу і такі мотиваційні блоки – навчально-виховні дії, творча актуалізація тощо. Ці блоки безпосередньо пов'язані з освітньою діяльністю, особливостями її предметної організації і, відповідно, системою потреб, які

вона задовольняє. Реалізуючи бажання в навчально-виховному досягненні, отримуючи за це винагороду – матеріальну (оцінка) і духовну (ціннісне ставлення), учень вибудовує програму (проект) власного освітнього зростання і в той же час пов'язану із цією навчальною діяльністю конкретну систему освітніх завдань налагодження розвивальної взаємодії в класі.

Відтак функція цієї сфери – це підтримка безпосередньої навчально-виховної активності у відповідно заданому освітньому ритмі, створення умов високої самовіддачі учня-суб'єкта у цьому процесі. З іншого боку, саме завдяки активізації даного рівня опосередковується розвиток численних форм, установок, прагнень і намірів інших суб'єктів освітньої діяльності, з допомогою яких знання, уміння, норми і цінності активізуються і знаходять прикладне підкріплення.

Другою сферою є *практична мотивація*, яка органічно вплетена у критично-регуляційну фазу (оцінювально-смісловий (о.-с.) та адаптивно-перетворювальний (а.-п.) етапи) технологічного циклу. Система мотиваційних блоків цієї сфери (культурно-розвиткові досягнення, співробітництво, взаємодопомога, соціальне визнання, відповідальність) утримує усі різновиди потреб, які дають змогу суб'єктам освітньої діяльності зберігати бажану опосередковану цілісність. Але така цілісність досягається лише у тому випадку, якщо вона суб'єктивно визнана, дає змогу кожному члену навчально-виховного процесу задовольняти потреби в особистій свободі. Відтак має місце як суб'єктивне визнання і підтримання цілісності модульно-розвивального процесу, так і потреба визнання, прагнення до індивідуальної свободи і самостійності учасників педагогічних взаємин.

Тому основна функція цієї сфери мотивації полягає у формуванні стійкого соціального досвіду спільної освітньої діяльності, активізації групових і міжгрупових відношень і зв'язків. Водночас така мотивація забезпечує інтенсифікацію механізмів утілення взаємо- і самоорганізації, взаємо- і самоконтролю, яка спричинює стійкий інноваційно-психологічний клімат,

зниження конфліктності, розширення меж співробітництва, активного інформаційно-ділового обміну, взаємодопомоги.

Третя сфера – *ментальна мотивація* утримує ціннісно-естетичну фазу (системно-узагальнювальний (с.-у.), контрольно-рефлексивний (к.-р.) етапи) й охоплює механізми спонукання поведінки до освітнього і самоосвітнього соціального утвердження. Функція цієї сфери зводиться до саморегуляції своєї діяльності. Посилення таких мотивів, як приналежність до групи, креативність, упевненість, відшукання смислу, забезпечує врешті-решт динамічний розвиток кожного учня, стабільність його навчальних досягнень, культурну стійкість.

Зазначена сфера сприяє утворенню глибинно-сутнісних значень і високоцінних смислів індивіда. Це можна пояснити тим, що інноваційно-психологічний клімат за всіма параметрами завжди найбільш чутливий до відчуження суб'єкта від цілей і результатів діяльності. Тому учень не може бути тільки засобом досягнення мети педагога, важливим є також зміст внутрішньої активності і самоактивності кожного учасника розвивальної взаємодії, який обумовлює його організаційно-ситуативну причетність. Інноваційна освітня система, як і традиційна, відповідає за вагомість збагаченого ментального досвіду учня, межі його культурного самоствердження через багатоманіття соціальних функцій і ролей, примноження та охорону соціальних прав. У контексті зазначеного для суб'єкта учіння значення має не тільки право на винагороду за паритетну освітню співпрацю, а й розширення простору актуального самоствердження під час його спільної діяльності з учителем та однокласниками.

Важливим чинником ефективної причетності школярів до інноваційної освітньої діяльності є примноження їхнього досвіду, а для окремої особи-партнера – його активна трансформація в різноманітні навички та уміння, норми і програми діяльності, засоби і способи, форми і моделі адаптаційного мисленнєвого творення докільля тощо. Саме таку універсальну роль у навчально-виховному процесі відіграє система розвитку і стимулювання

**Методологічна план-карта цілісного модульно-розвивального процесу за
механізмами активізації освітньої співдіяльності і поведінки учасників
навчання**

СФЕРА УМОВ ПОЛІМОТИВАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ							
ПІЗНАВАЛЬНА МОТИВАЦІЯ: активізація безпосередньої навчальної активності суб'єктів відповідному емоційно-творчому ритмі		ПРАКТИЧНА МОТИВАЦІЯ: формування стійкого освітнього досвіду, спільних паритетних взаємин між учителями і учнями, у т.ч. активізація механізмів взаємоорганізації, взаємоконтролю		МЕНТАЛЬНА МОТИВАЦІЯ: формування стійких сутнісних смислів у свідомості учасників освітнього дійства, а також активізація механізмів самоорганізації, самоконтролю, процесу цілепокладання		МОТИВАЦІЯ САМОВДОСКОНА ЛЕННЯ: формування сенсу у житті, активізація механізмів самовизначення, самоствердження	
ЕТАПИ ЦІЛІСНОГО МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ							
1. У-М	2. З-П	3. О-С	4. А-П	5. С-У	6. К-Р	7. С-Д-Е	8. Ч-Е
Мотивація творчої актуалізації суб'єкта як сукупність потреб у самовираженні, вдосконаленні ним своєї поведінки	Мотивація культурно-розвиткових допитливості, творчості, позитивному кінцевому результату пізнавально-вольових зусиль	Мотив афіліації (потреба у спілкуванні, пранення до взаємодії) як сукупність потреб у співробітництві, встановленні соціально-психологічного контакту між особистостями освітньої діяльності	Мотив допомоги як інтеграція потреб у взаємній відповідальності, альтруїзмі, соціальній моралі, які є важливими механізмами регуляції і функціональної цілісності здобутих норм у свідомості кожного учасника взаємин	Мотивація самовизначення як низка потреб у впорядкуванні освітніх відношень, знятті і задоволенні власних потреб, і задоволенні потреб інших	Мотивація освітньої приналежності як набір потреб у творчій рефлексії здобутих знань, норм, цінностей; а також вчіння; соціальної важливості своєї ролі в освітньому циклі, а також упевненість у собі, самоповага, самоорганізація	Мотивація сенсу життя в освітній діяльності, творенні власного Я та гуманного довкілля	Мотивація навчально-виховних дій, функціональної активності особистості як низка культурно-розвиткових потреб в освітній паритетній співпраці між учителями і учнями
Мотивація навчально-	Мотивація формування	Мотивація формування	Мотивація формування	Мотивація смислу	Мотивація смислу	Мотивація сенсу	Мотивація сенсу

виховних дій (поведінка)	досвіду (діяльність)	життя (вчинок)	життя (рефлексія)
Пізнавальний мотив: навчально-пошукова діяльність	Соціальний мотив: нормотворча діяльність	Смисложиттєвий мотив: ціннісно-смилова діяльність	Мотив самоствердження: спонтанно- рефлексивна діяльність

ментальної мотивації, яка відповідальна за ціннісно-смилове наповнення життя, його покликання та надзавдання.

Мотивація самовдосконалення охоплює четвертий період, а відтак чуттєво-естетичний (ч.-е.) і духовно-естетичний (д.-е.) етапи. Спрямування цього періоду проектується на відшукування сенсу життя, самовизначення, вибір оптимальної лінії у контексті пізнання індивідуального й божественного Я у внутрішньому світі людини.

Короткий екскурс у проблему полімотивації освітньої діяльності дає змогу здійснити психолого-педагогічну характеристику періодів та етапів цілісного модульно-розвивального процесу, зосередивши увагу на особливостях регуляції-активізації діяльності і поведінки особистості (*таблиця 3.1*).

3.2. Роль пізнавальної мотивації в навчальній активності суб'єктів освітньої поведінки

Цілісний модульно-розвивальний процес функціонує немов за спіраллю, тобто постійно відбувається його повторення, відновлення. Розпочинається він із чуттєво-естетичного, який проводиться здебільшого на початку навчального року, півріччя чи теми і покликаний внутрішньо налаштувати, психологічно підготувати учня та вчителя до ефективної освітньої співдіяльності. Тому цей етап стосується частково як першого періоду, так і четвертого. Його психолого-педагогічний зміст насичений позитивною емоційно-психологічною атмосферою розвивальних взаємин, особистісним взаємозацікавленням учителя і учня, передбачає створення психологічного клімату взаємної довіри, актуалізацію звеличених ставлень та оцінок, думок і переживань кожного,

підтримку раціонально-емоційної активності, оргпідготовку учня до майбутньої освітньої діяльності. Тому на цьому етапі переважають ситуації захоплення, хвилювання, катарсису, ейфорії, а також широко застосовуються інтелектуальні ігри, загадки, розиграші, котрі супроводжуються музичним оформленням і комічними сценками.

Виходячи із цих практичних фактів освітньої діяльності, теоретично обґрунтуємо тезу про те, що на чуттєво-естетичному етапі задіяне багатоаспектне мотиваційне поле навчально-виховних зусиль. Важливим параметром зазначеного виду мотивації є активність як засіб життя. З погляду психологічних проявів, вона не зводиться до бажання отримати безпосередню винагороду за працю (у вигляді оцінки). Проблема набагато складніша, оскільки входить до сфери власного соціального обміну, продуктивного взаємозаліку.

Суттєвий параметр актуалізації і спонукання навчально-виховних функцій – розуміння її сутності в цілісній різнопредметній освітній діяльності. Якщо аспект обміну освітньо-важливих функцій відображає потребу в суб'єктивній компенсації життєво-діяльнісних ресурсів, то аспект змісту – глибинні спонуки в актуалізації особистості та її співжиття в реальному суспільному контексті, у системі цінностей освітньої діяльності. Якщо перший аспект стосується адаптивно-перетворювальної спроможності учня з різним успіхом взаємодіяти з організованим мікросоціумом, то другий – його індивідуального енергопотенціалу, котрий утворюється як поєднання емоційних, мисленневих та вольових задатків і здібностей.

Активізація навчально-виховних функцій на чуттєво-естетичному етапі має два найбільших мотиваційних комплекси, основою яких є сукупність потреб в освітній праці як засобу життя: мотивація компенсації за загальний внесок у спільний (навчальний) продукт і мотивація актуального інтересу як змістова сторона організації трудової функції. Навчальна діяльність – це своєрідна гра психічних сил суб'єктів, яка потребує своєї реалізації і практичного втілення у вигляді результату. Іншими словами, сам процес освітньої праці має потребу в підґрунті на трьох рівнях – психофізіологічному,

психологічному і соціально-психологічному. У першому випадку – це дія спонук загальної суб'єктної активності, у другому – реалізація психологічних процесів і, щонайперше, задоволення від процесу досягання мети, втілення спроектованого плану. На рівні соціально-психологічному процес освітньої діяльності набуває значення естетичної цінності, коли ідеал краси є (за оптимальних внутрішніх умов) найважливішим чинником спричинення культурного розвитку особистості.

Потребова основа навчально-виховних (трудових) функцій цього етапу завжди опосередковується такими діяльнісними обставинами: а) проблемно-пошуковим розподілом функцій на модульному занятті; б) виконанням будь-якої функції-дії через ефект пізнавально-суб'єктного впливу. У полі освітніх цілей такі умови формують комплекси установок на швидкість, точність і якість виконання й, відповідно, на продуктивність спільної паритетної співдіяльності учасників навчального процесу.

Відтак важливим аспектом активізації освітньої діяльності на чуттєво-естетичному етапі є аналіз мотивації навчально-виховних функцій, розробка оптимальних меж «рутинності», вирішення суперечностей між інтенсифікацією та розподілом праці, з одного боку, і створення умов психологічного насичення полілогічної розвивальної роботи, проектування її цілісності, що співзвучна персоніфікованим потребам школярів, їхній природі, – з іншого.

Для дослідження і пояснення зазначеної сукупності психологічних процесів скористаємося моделлю мотивації Р. Хакмена і Г. Олдхема [470; 488]. Суть теоретичного положення, яке утворює основу моделі, є теза про те, що характер насичення трудових функцій треба розглядати у зв'язку із індивідуально-психологічними особливостями суб'єкта трудової діяльності. Вчені пропонують диференціювати переживання, які супроводжують процес трудової діяльності і здійснюють вплив як на її якісно-кількісний аналіз, так і на задоволеність і загальну мотивованість трудової активності. Звідси, по-перше, вирізняються переживання важливості, котрі характеризують ступінь суб'єктивно усвідомлювальної цінності конкретної діяльності, по-друге,

виокремлюються переживання відповідальності, які відображають якість впливу самого суб'єкта на процес і результати власної діяльності, й насамкінець, виявляються переживання ефективності своєї реальної (освітньої) діяльності, здебільшого у формі емоційного знання щодо конструктивності, продуктивності, результативності поведінкових та вчинкових дій.

Спонування до діяльності, згідно з вимогами цієї моделі, є мультиплікативною функцією сили зазначених переживань: якщо актуально наявний їхній вищий рівень і переважає їх внутрішня несуперечливість, то й вищий стан задоволення від педагогічної співпраці, реальніша оцінка учнем свого місця в освітньому середовищі і, відповідно, стійкіші форми і механізми вияву має його мотивація навчально-виховної діяльності не тільки як соціально важлива, а й особистісно значуща справа.

За критерій оцінки рівня вмотивованості трудової діяльності автори згаданої теоретичної моделі рекомендують розглядати «мотиваційний потенціал роботи», який містить: 1) різноманіття навичок, 2) процесуальну цілісність роботи, 3) її соціальну важливість, 4) автономію дій, 5) зворотний зв'язок під час перебігу трудової активності. Звідси закономірно, що основний механізм регуляції вмотивованості навчальних функцій взаємопов'язує: а) основні характеристики мотиваційного потенціалу роботи, б) психічні переживання, в) результати діяльності, г) потребу в праці, д) бажання освітнього зростання. Іншими словами, активізація діяльності складається з її мотиваційного потенціалу, який формується на основі внутрішніх переживань та індивідуально-психологічних властивостей учня-суб'єкта з орієнтацією на усвідомлене мотиваційне прагнення професійного самовдосконалення.

Установчо-мотиваційний етап об'єктивує перед учнями позитивне настановлення щодо перспектив вивчення теми, внутрішнє мотивування їхньої освітньої діяльності, постановку нових навчально-виховних цілей, уведення учнів у змодельоване проблемно-термінологічне поле і т.ін. При цьому важливою передумовою утворення конструктивного налаштування і стійкої Я-мотивації до розвивальної взаємодії у класі є емоційна насиченість пошукової,

пізнавальної, регуляційної або ціннісно-естетичної активності школярів, яка формує високоефективне бажання відшукати і зрозуміти зміст сучасних соціальних, наукових і цивілізаційних проблем. Тому специфіка форм і методів навчальної роботи пов'язана з використанням великої кількості наочних фактів, аналітичних схем і таблиць, пам'яток для школярів і перспектив налагодження самостійної освітньої діяльності.

Психодидактичні завдання цього етапу, на наш погляд, успішно вирішує мотивація творчої актуалізації. Важливими її компонентами є креативно-паритетні взаємини особистостей, їхнє позитивне ставлення один до одного та індивідуальний стиль причетності до освітньої діяльності. У цій ситуації виникають потреби різнобічного осмислення умов і вимог психодидактичної мети як системи освітніх задач для досягнення успішного результату інноваційно організованого процесу навчання.

Загальновідомо, що вчителі експериментальних шкіл проходять ґрунтовну теоретичну, проектну і досвідну перепідготовку як психологи-дослідники, в результаті якої здатні позитивно впливати і внутрішньо мотивувати учнів до освітньої діяльності. Так, під час співтворення школярами установчо-мотиваційного етапу педагог надає можливість і викликає інтерес кожного до самовираження за допомогою системи проблемно-діалогічних завдань та емоційно-сміслових конфліктів. Тому бажання і потреби учасників освітнього дійства одержують культурно-психологічне скорегування завдяки професійно-мистецьким технікам розвивальних взаємостосунків, котрі сприяють їхньому індивідуальному становленню. У ситуації розширення поля емоційно та розуміннево позитивного ставлення до навчання учень нагромаджує дієвий досвід пошукування, зростають його можливості щодо актуалізації нових мотиваційних відношень і самого розвитку потребо-мотиваційної сфери в цілому.

Щоб створити позитивне культурне середовище і сформувати стійку мотивацію учнів до творчості у навчанні, вчитель часто вдається до проблемно-критичних ситуацій, щонайперше тих, які мають високу ступінь

«невизначеності». Це породжує в класі здебільшого відомий стан «бойового» збудження (у термінології Ю. Козелецького – «мотиваційного напруження»), який спричинює проблемно-діалогічне мислення через пізнавальний пошук, ризик та інші мотиваційні стимули, котрі насичують емоційну активність школярів. Відмова від усталених стереотипів і способів поведінки, пошук інноваційного стилю і психоритму діалогічних взаємостосунків, прояви ініціативи та усвідомлення кожним особливостей проблемно-пошукового поля свідомості формують стійку творчу мотивацію, яка створює ефект підйому потенційних здібностей, активізує учнів до повноцінної освітньої діяльності.

Краще зрозуміти ці процеси дає змогу теорія реверса активності М. Аптера і К. Сміта [див. за 205, с. 257], що моделює перебіг творчої актуалізації навчальної групи. Так, з розширенням потенційних можливостей з'являється бажання самовиразитися й утвердитися, яке спричинює зростання активації у напрямку набуття пошукового збудження індивіда. Коли, скажімо, акт самоствердження реалізується повно, то виникає реверс активності «з кривої пошуку на криву уникнення активації, а творче збудження змінюється на приємний стан релаксації після досягнутого успіху. Згодом у суб'єкта знову з'являється бажання виразити свої відчуття: виникає реверс активації на криву пошуку, і цей процес знову буде повторюватися» [242, с.91].

Згадана модель дає змогу зрозуміти, чому навчально-виховно-освітня діяльність за модульно-розвивальної системи, насичена актами самовираження особистості, а відтак досягнути суть творчої актуалізації, яка за нових соціально-культурних умов навчання відрізняється від звичайної (традиційної), передусім на рівнях: а) універсальної управлінсько-технологічної моделі організації безперервної розвивальної взаємодії у класі, б) системи інноваційного програмово-методичного забезпечення модульного навчання, в) інваріантного набору технік конкретного психомистецького дійства актуальних освітніх взаємин учителя і учнів. Задоволення від інтенсивного соціального творення і пов'язане з ним позитивне емоційне переживання особистості відбувається довготриваліше і поєднується з її високим гедонічним тонутом. Тому в системі

експериментального навчання проектується і практично втілюються елементи наукової, соціальної і мистецької творчості, котрі позбавляють освітню працю школярів одноманітності, «рутинності», поверховості.

Змістово-пошуковий етап відрізняється від інших форм модульно-розвивальної організації навчання щонайперше плануванням і стратегією педагогічної взаємодії, які зорієнтовані на пошук теоретичного змісту теми. Його метою є розвиток пошукової пізнавальної активності і самостійності учнів через ситуації особистої невизначеності, інтелектуального утруднення, пізнавально-сислової суперечності. Тому характерною ознакою зазначеного етапу є блочно-ситуативний спосіб добування школярами теоретичних законів та інших важливих залежностей. Це означає, що останні не подаються і не транслюються вчителем у готовому вигляді, а внутрішньо добуваються кожним учнем шляхом психологічно вивіреної розуміннево-дослідницької активності, основним змістом якої є постановка та доведення гіпотез щодо прийнятних способів розв'язування навчальних проблемних ситуацій, світоглядних проблем й освітніх задач. Досягнення мети здійснюється через пошуково-орієнтаційні спроби, дії і вчинки, котрі спрямовуються на те, щоб учень угледів ідею-розв'язок та реалізував її з допомогою власних, перцептивних, мотиваційних, емоційних, мисленнєвих і вольових операцій. При цьому він діє за умов внутрішньої невизначеності, персоніфікованих утруднень і суперечностей, що сутнісно драматизує актуальний освітній процес. Звідси, власне, й походять найпродуктивніші методи навчальної роботи – евристична бесіда, проблемний семінар, освітня сценка, учнівське дослідження, світоглядний диспут тощо.

Звичайно, що мотиваційна система організації завжди містить процесуальний і результативний аспекти одночасно як два засадничих, діалектично спричинених, структурних компоненти. Проте функціональна специфіка мотиваційного процесу в ситуації освітньої співдіяльності все ж існує. Як стверджує В.Г. Асєєв, дискретний результат важливий тим, що він немов акумулює й утримує в потенційному вигляді з наступною безперервно-процесуальною реалізацією той процес, який впливає на його перебіг,

перетворення, продуктивність [26, с.184]. На такій цілісній функціональній основі й реалізуються механізми зазначеного виду мотивації.

Важливим соціально-психологічним чинником, який формує пізнавальну мотиваційну сферу, є співвідношення між системою цінностей (і, відповідно, процесів, котрі спрямовані на їх реалізацію), диспозиціями і соціальними настановленнями суб'єктів освітньої діяльності. За кордоном однією з найпопулярніших і водночас цікавих теорій, що описує у психологічних термінах природу такого поєднання, вважається модель інструментальності В. Вроома, яка створена на базових твердженнях концепцій «очікуваної цінності» (Дж. Роттер) та «інструментальності» (Д. Пік).

Основні положення вroomівської концепції сформулював Х. Хекхаузен: «Очікування багатьох можливих наслідків дії, безумовно, вирішальним чином впливає на мотивування діяльності... Майбутній результат дії передчасно оцінюється як деякий інструмент для досягнення ще більш віддалених перспектив... Продуктивність праці залежить, з одного боку, від її інструментальної цінності задля досягнення цілей вищого рівня, а з іншого – від їх важливості (валентності), тобто того, що являють собою ці цілі для суб'єкта» [470, с. 231]. Явище «очікуваної цінності» В. Вроом пояснює так: результат якісно вищий тоді, коли сильніша мотивація, тенденція, або спонукання до дії. При цьому результат дії сам по собі характеризується високою валентністю, оскільки успіх завжди має максимальну інструментальність, пов'язаний з «можливою винагородою». Звідси особистість здебільшого переживає стан відчуття задоволення власними досягненнями. Крім того, автор пропонує модель, що реалізує зв'язок між «очікуванням досягнення» у результаті дії, або події, і валентністю цього розвитку, позначаючи його поняттям «психологічна сила». На його думку, такий зв'язок відображає «результативну» тенденцію поведінки у ситуації вибору – суперечності, невизначеності, драми тощо.

Отже, вroomівська концепція припускає наявність таких моделей:
а) валентності, б) дії, котра пояснює розмежування поведінки у ситуації

досягнення, і в) «виконання», яке відображає процес формування засобів прогнозування досягнутого результату і є закономірним логічним завершенням цієї концепції.

Модель «виконання», на переконання Х. Хекхаузена, треба розглядати як інтегральну структуру, що відображає функціональну єдність усіх моделей як важливих етапів єдиного процесу досягання «очікуваної цінності». Процес починається із взаємодії валентностей наслідку дії та інструментальності рівня її організації. Наслідок або результат дії знаходить утілення у валентності певного рівня її окремого підсумку. Утворена валентність взаємодіє із очікуванням конкретного досягнення (успіху) особистості. Цей процес породжує мотивацію (як реальну психологічну силу) для виконання наступної дії, котра знаходить вияв у готовності витратити потрібну кількість зусиль. Насамкінець актуалізація зусиль і здібностей у суб'єкта спричинює самостійно досягнутий результат.

Описання проблеми мотивації досягнень було б неповним без аналізу найбільш узагальнених аспектів концепції А. Маслоу [285]. Сама ця концепція має велику кількість аналітичних схем і є однією із тих, з якою важко не погодитися. Її популярність пояснюється загальним характером теорії самоактуалізованої особистості. Так, провідним принципом, який формулює вчений, є пояснення мотивації поведінки особистості, виходячи не із статичної природи, а з умов її саморозвитку, тобто того позитивного факту, «якою вона повинна бути» і які її шляхи повноцінного розвитку і самореалізації.

Загальновідомо, що А. Маслоу виділяє п'ять рівнів потреб, які послідовно реалізуються особистістю: 1) фізіологічні, 2) в безпеці, 3) у любові і коханні, 4) в оцінці і повазі, 5) у самоактуалізації. Немає сенсу особливо доводити, наскільки важлива роль освітнього середовища як в реалізації даних потреб, так і у фіксації цих психологічних утворень у стійкі системи регуляції поведінки учня як суб'єкта освітньої організації, особливо в динаміці переходу потреб «дефіциту» (1–4 рівні) у потребу «зростання» (5 рівень). Модульно-розвивальна модель побудови навчально-виховного процесу спричинює системну

активізацію соціально-психологічних чинників, які забезпечують ефективність цього переходу на всіх етапах технологічного циклу шляхом сприйняття, добування, збагачення, поширення і творення кожним на модульних заняттях соціально-культурного досвіду нації у вигляді знань, умінь, норм і цінностей. Це, по-перше, дає учневі змогу розгорнути продуктивну програмово-ситуативну орієнтацію та особистісну адаптацію в групі; по-друге, розширює поле індивідуальної свободи дії, зокрема вибору форм і засобів утілення власної творчої активності, котра розширює діапазон його самоактуалізації. При цьому найважливішою організаційною умовою цієї системи мотивування є формування культурного механізму регуляції поведінки від етапу до етапу розвивального циклу освітньої взаємодії.

Завдяки мотиваційному підходу до навчання, учасники міжсуб'єктної взаємодії за аналізованої системи відчують набагато менше внутрішніх конфліктів, дискомфорту, тому що переважає позитивна психологічна атмосфера, соціально-рольова орієнтація на взаємоадаптацію і паритетну освітню діяльність. Це пов'язано із тим, що освітня організація модульно-розвивального типу сприяє компенсації численних «недоліків», які суб'єкт рефлексує у просторі власних самооцінок, самоставлень, самосвідомості. Зазначена полімотиваційна діяльність значною мірою розширює діапазон життєвих інтересів і, відповідно, шляхи та способи самоактуалізації. Відтак особистість навчається слідувати здебільшого внутрішньому, а не суспільному спричиненню, тобто позитивним імпульсам власної природи, потенційним можливостям і здібностям, талантам, творчим устремлінням, потребам пізнати саму себе і набути бажаної цілісності та досконалості. Природно, що учні модульних шкіл меншою мірою залежать від соціуму, розкутіші і більш самовідповідальні у ділових контактах, ніж їхні ровесники з традиційних шкіл, а тому сміливіші, правдивіші, толерантніші і гуманніші за людський загал.

Конструктивний аналіз концепції «самоактуалізованої особистості» А. Маслоу [285], «повноцінно функціональної особистості» К. Роджерса [374–376], «здорової особистості» В. Франкла [454], «вільної особистості»

Е. Фромма [458], «активно розвиткової особистості» Г. Олпорта [322], інноваційної людини Ю. Козелецького [225], а також наукових робіт узагальненого спрямування [37; 197; 214; 294; 470 та ін.] дає змогу обґрунтувати теоретичну модель оптимального набору рис самоактуалізованої особистості, яка, як відомо, містить щонайменше 20 характеристик. Вкажемо на деякі з них:

- простота, природність як у поведінці, так і у внутрішньому житті, думках, помислах;
- здатність насолоджуватися навколишнім світом, висока точність сприймання довкілля та його особливостей;
- переважання пристрасності та інтересу до світу, а не до себе, відсутність егоцентризму;
- наявність улюбленої справи, в яку вона вірить, заняття, якому повно віддана;
- об'єктивний погляд на суспільне життя, людей, а не емоційна оцінка ситуацій і подій;
- джерелом страху і хвилювання самоактуалізованої особистості є об'єктивні соціальні проблеми, а не її невротична уява чи спосіб світосприйняття;
- готова при ускладненні соціальних умов змінювати свої погляди і поведінку без зайвих стресів і, на противагу невротикам, не відчуває тривоги з боку несподіваного, несвідомого, таємничого, а швидше, навпаки, невідоме цікавить її;
- має високі творчі здібності в тій чи іншій сфері (наукові, художні, практичні), і у своєму ставленні до творчості нагадує дитину;
- велика, більша ніж в інших, здатність відчувати радість і щастя кожної миті життя;
- вміння отримувати максимум задоволення від теперішнього поєднується у неї з наявністю перспективної мети, віри у відкрите майбутнє, котра часто дає змогу легко перенести тяжкі втрати;

- явна здатність любити і кохати, спроможність налагодити глибокий особистісний зв'язок з іншими людьми, а тому готовність до довгого щасливого життя у шлюбі;
- перевага у спілкуванні надається людям з чесними, відкритими рисами характеру, тобто тим, які ідуть шляхами самоактуалізації;
- демократичність, відчуття своєї ідентичності з людством, вихід за політичні, економічні, національні обмеження;
- чітке розмежування добра і зла, правди і кривди, прекрасного й огидного;
- відсутність підвищеного інтересу до негативних явищ у житті або мистецтві (приниження, насильство і т.п.), явне бажання покращити й удосконалити світ, конструктивна критичність;
- повага до себе і повага до інших, здатність до філософського гумору і мудрих учинків.

Отже, психологічно здорова, або самоактуалізована особистість свідомо контролює своє життя. Саме цю основну соціально-психологічну умову реалізують психомистецькі технології модульно-розвивального навчання. В результаті учень спроможний до свідомого, хоч і не завжди раціонального, керівництва своєю поведінкою, власними вчинками і врешті-решт долею. Виконуючи різні соціальні ролі під час проходження повного модульно-розвивального циклу («менеджер», «науковець», «проектувальник», «професіонал», «філософ», «технолог», «психолог» та ін.) він не ототожнює їх зі своїм істинним Я, а вдається до послідовних прогресивних виборів (завжди бути відвертим, чесним, самодостатнім тощо) кожного моменту життя. Звідси непримириме протистояння у свідомості кожного «вибору зростання проти вибору страху».

А. Маслоу у зв'язку з цим пише: «Якщо ми хочемо бути помічниками, консультантами, учителями, керівниками, або психотерапевтами, то треба прийняти особистість і допомогти їй зрозуміти, якою саме особистістю вона є» [285, с. 189]. Іншими словами, потрібно допомогти їй більшою мірою бути

такою, як вона вже є насправді, повніше реалізувати те позитивне, на що вона здатна тільки у своїй вершинній потенційності. Модульно-розвивальна система як освітня модель інноваційного типу чи не вперше у практиці вітчизняної школи дає змогу успішно вирішувати зазначене коло завдань.

3.3. Практична, ментальна й мотивація самовдосконалення як сфери-умов реалізації модульно-розвивальних взаємин

Зазначені види мотивації охоплюють наступні три періоди й відповідні етапи. Зокрема, оцінювально-смысловий етап активізує процеси зародження критично-регуляційної фази технологічного циклу і, відповідно, сприяє утворенню практичної мотивації. Тут окреслюються механізми взаємооцінювання і самооцінювання, взаємоконтролю і самоконтролю, що визначаються найвагомішими в теорії учбової діяльності [155; 156; 168; 273–275; 369; 513]. Цей етап спрямований на первинне осмислення теоретичного змісту здобутого соціально-культурного знання, його універсальних залежностей (теорії, закономірності тощо). Особлива увага привертається до знань високого ступеня абстрактності та узагальнення, навчальних умінь, пізнавального спрямування, застосування їх у різних теоретичних ситуаціях. Тому на цьому етапі використовуються проблемний діалог, колективний пошук, усне і письмове опитування, тести і кросворди, творчі вправи, аналітичні розвідки тощо.

Найважливішим механізмом, який забезпечує багатоманіття форм практичної мотивації оцінювально-смыслового етапу є психологічна природа мотиву афіліації, основний зміст якого поєднує усвідомлене бажання допомоги. Він є фундаментальною гуманістичною основою освітньої поведінки, що розкриває різні аспекти її проявів – налагодження співробітництва, взаємопідтримки, кооперації тощо. Афіліація як процес тісно пов'язана із встановленням психологічного контакту і його цілеспрямованою підтримкою, яка у кінцевому підсумку приносить задоволення і збагачує співрозмовника.

При цьому міра реалізації такої підтримки залежить не тільки від суб'єкта, який готовий до афіліації (від учителя), а й від «об'єкта», на який вона орієнтована, тобто від учня-партнера. Іншими словами, для її розвитку важлива не лише соціальна позиція суб'єкта викладання, а й факт узгодження, бажання і внутрішньої готовності суб'єкта учіння її прийняти. Партнер педагогічної комунікації – не лише «об'єкт» допомоги, головне, що він має реальну змогу бути суб'єктом розвивальної взаємодії.

Відтак сила мотиву афіліації є дуже важливим параметром регуляції освітньої поведінки між учителем і учнями на оцінювально-смысловому етапі, оскільки на ньому визначається рівень правильності розуміння здобутих знань під час їхнього паритетного контакту, що допомагає відчутти присутність процесу співробітництва, оцінювання, контролю і перебігу мисленнєвого експериментування над теоретичними залежностями. Основною тут є проблема адекватності очікування між учасниками навчального процесу. Досить часто суб'єкти діяльності прагнуть до різноманітних форм соціально-психологічної активності. Найтипівішим її еквівалентом є розширення сфери партнерських обов'язків, умов допомоги, видів гуманного впливу і таке інше на тлі більш змістовної дослідницької активності прикладного характеру [366]. Проте дидактичні можливості реалізації цих умов здебільшого не значні через велику наповненість класів, або через партнера, якому вона надається, і неадекватні тим психологічним затратам, які від нього вимагаються в обмін за надану допомогу. Отож проблема реалізації сукупності потреб у партнерстві на оцінювально-смысловому етапі завжди пов'язана з «очікуванням» і «важливістю» того підкріплення, яке суб'єкт сприймає як важливе і цінне для себе.

Модель афіліативних диспозицій А. Мехраб'яна і С. Кзендзьського [див. за 205] підтверджує те, що рівень узагальнених очікувань зменшується залежно від зростання глибини знайомства і ймовірності прогнозу позитивних наслідків партнерської поведінки. Водночас підвищується значення і роль специфічної прив'язаності: суб'єкти, які мають орієнтацію не на внутрішнє прийняття

іншого, психологічно не суперечать тим особам, котрі прагнуть афіліації. Звідси пошук афіліації як факт установлення освітнього контакту, є надзавданням психолого-педагогічного змісту аналізованого етапу.

Метою адаптивно-перетворювального етапу є розкриття процесів нормотворення учня, які пов'язані з формуванням умінь, навичок, норм та еталонів суспільно бажаної освітньої діяльності. Природно, що його основний зміст становлять соціальні норми-плани, програми, проекти, технології тощо. Водночас важлива форма роботи за означених умов розвивальної взаємодії – оперування системою вправ (пропедевтичні, коментовані, пробні, пояснювальні, тренувальні), оскільки саме її виконання спричинює нормотворчу активність учнів, удосконалює їхні вміння та навички. Для цього, власне, й створюються нормативно-регуляційні критичні ситуації, які вимагають розуміння нового принципу соціального використання щойно здобутого теоретичного знання.

На цьому етапі вступає в дію мотив допомоги, який лежить в основі формування тих складових поведінки, котрі називають просоціальними [305; 306; 385; 454; 470] і котрі є важливими механізмами регуляції і збереження функціональної цілісності освітньої діяльності. Зазначений мотив першочергово входить до системи специфічних норм, що пов'язані із соціальною відповідальністю, взаємністю, співпереживанням. Так, скажімо, реалізація мотиву допомоги – важливе джерело розвитку відношень соціальної справедливості, альтруїзму, соціальної моралі, обов'язку. Оскільки за рейтингом домінування сфер змістового модуля на цьому етапі переважають соціальні норми-взірці, то й мотиву допомоги тут відводиться виняткове місце та головна спонукальна роль.

Цілісною теоретичною концепцією, що розкриває природу цього процесу, є модель альтруїстичної дії С. Шварца [див. за 470]. В її основу покладені три найважливіші аспекти моральної поведінки. Перший аспект відображає усвідомлення наслідків власної дії для благополуччя інших людей. Специфічною особливістю може, наприклад, бути здатність і готовність

співпереживати стан іншої особи [205]. Якщо дія суб'єкта зачіпає благополуччя інших, то значення набуває другий аспект: він повинен приписувати відповідальність за свою дію та її наслідки для навколишніх осіб собі, а не зовнішнім обставинам. Тут ситуаційні та особистісні чинники тісно взаємодіють. Рішення і бажання особи надавати допомогу буде меншою, ніж у випадку, коли вона має змогу вільно вирішувати: допомагати чи не допомагати. Водночас готовність взяти на себе відповідальність за дію іншого є одним із параметрів індивідуальних відмінностей. Третій аспект містить моральні (або процесуальні) норми, які припускаються суспільством і частково або повністю приймаються особистістю як внутрішній імператив. На думку С. Шварца, такі норми керують діяльністю не безпосередньо, а лише за наявності двох перших аспектів – усвідомлення наслідків для інших і приписування собі відповідальності [див. за 470, с. 356].

Отже, на адаптивно-перетворювальному етапі діє мотивація взаємодопомоги, яка має свою процесуальну модель альтруїстичної дії між учителем і учнями (за концепцією С. Шварца), що утримує такі складові: актуалізацію особистісної відповідальності і морального обов'язку, перевірку і корекцію адекватності володіння науковими нормами, а також дію-вчинок як результат освітньої діяльності. Іншими словами, мотивація допомоги цього етапу містить всі три контури психологічної регуляції: афективний (емоційний), когнітивний і дійовий, причому останній може бути вирішальною умовою всієї альтруїстичної процедури паритетної педагогічної взаємодії [205].

Системно-узагальнювальний етап передбачає формування цілісної системи особистісних знань і норм як конструктивних компонентів спочатку змодельованого соціально-культурного, а згодом і ментального досвіду учня, причому з ціннісно важливим систематизованим орієнтиром. На цьому етапі навчального модуля відбувається глибоке осмислення школярами завершеного блоку освітнього змісту, його цілісне світоглядне структурування, вироблення умінь порівнювати і зіставляти культурні підходи. У зв'язку з цим учитель найчастіше використовує такі форми роботи, як залікове тестування, аналітичну

роботу з узагальнювальними моделями, таблицями, схемами тощо. Зазначений етап модульно-розвивального циклу знаменує перехід від критично-регуляційної фази освітньої діяльності до ціннісно-естетичної, коли треба не просто продемонструвати свої знання чи норми, а спроектувати їх на ту чи іншу історичну ситуацію, сучасні наукові досягнення, соціальне сьогодні, нарешті власний ментальний досвід кожного учасника навчання.

Все сказане свідчить про те, що на системно-узагальнювальному етапі вступає в дію мотивація самовизначення чи самовибору, котра: по-перше, регулює дії членів навчально-виховної організації, активізує і спонукає їх до ціннісно-естетичного ставлення до здобутих знань і норм; по-друге, забезпечує інтеграцію, концентрацію і координацію зусиль, бажань у структуруванні пізнаного соціально-адаптованого знання; по-третє, підтримує інноваційну стійкість у відносинах, підпорядковує їх організаційну цілісність; по-четверте, реалізує можливість задоволення низки потреб, які сприяють зняттю суперечностей і впорядкуванню міжособистісних взаємин.

Методи, форми і засоби встановлення рівня осмислення кожним учнем цілісності здобутого соціально-культурного змісту навчального модуля стимулюється через самовплив, від якого залежить ефективність його вчинкової діяльності та вибір освітніх ресурсів. З погляду психологічних аспектів впливу, такі ресурси (засоби впливу) суб'єкту необхідні для: а) задоволення потреб, прагнень і намірів особистісного самоствердження школярів; б) регулювання процесу реалізації цих потреб, прагнень і намірів під час паритетних взаємостосунків; в) формування в кожного учня уявлень про законність і можливість цих дій; г) розвиток почуття громадянського обов'язку і самовідповідальності за якість свого життя. Тому одним з найважливіших механізмів на цьому етапі є психологічний вплив.

Механізм впливу можна розглядати як своєрідний психологічний атрибут мотивації самовибору. У цьому контексті – це не тільки узагальнений засіб впливу у вигляді примусу чи заохочення, а й система відповідних дій, які надають учневі можливість вибору свідомих раціональних засобів освітньої

поведінки. При цьому головними критеріями тут є світоглядна цілісність встановлених цінностей для навчальної групи (збагачення міжособистих взаємин, творення культурних вартостей тощо). Отож вплив є тим важливим чинником, який обумовлює вибір. Безумовно, що чим вищий рівень розвитку впорядкованості саме паритетних відносин у навчанні, тим актуальнішою є спричинювальна функція учительського впливу.

Мотивація самовизначення на системно-узагальнювальному етапі пов'язана з моральним опосередкуванням, що передусім знаходить вияв у системі цінностей змістового модуля, якими керується учитель як суб'єкт. З цього погляду вплив має творчо-конструктивну спрямованість, підпорядковується цілям і цінностям освітньої організації. Крім того, він охоплює: а) безпосереднє спонування до дії, або поведінки виконання; б) регламентування, впорядкування, або обмеження дії і поведінки. В безпосередньому акті освітнього впливу ці компоненти перетинаються з позицій цілей і засобів. Проте, залежно від ситуації, вони можуть бути і самостійними стійкими параметрами індивідуальних психологічних установок, відношень і намірів у діях суб'єкта.

В обґрунтуванні проблеми менталітету візьмемо за основу положення, що модульно-розвивальна організація як складна система є не тільки формою цільового поєднання діяльностей різних осіб, а і своєрідною консорцією (від лат. *sort* — доля), тобто забезпечує поєднання учасників освітнього процесу в єдину життєдіяльну долю. Водночас менталітет – явище соціально-психологічне за своєю сутністю, оскільки його зміст близький до цілісної природи особи як суб'єкта діяльності. Останній за нової системи освіти свідомо і цілеспрямовано бере участь як у реалізації конкретної соціально важливої мети, так і в розвитку цієї освітньої спільності, в максимально продуктивному, змістовому наповненні своєї долі і долі однокласників-партнерів.

Термін «ментальний», як відомо, характеризує те, що є у думках, переживаннях, світобаченні індивіда загалом. Звісно, у його внутрішньому світі, крім різноманітних психічних станів і процесів, комплексів і конструктів,

форм і механізмів та багатьох інших психічних утворень спонтанного чи спричиненого походження, є також вищі духовні потреби і переживання (прекрасного, істини, гармонії), альтруїстичні прагнення – вчинки (добро, честь, відданість), творчі злети людського духу (інтуїція, інсайт, любов). Відтак менталітет – це складний світ ідей високого розуму, моральних норм, особливостей духовного і психологічного життя нації, в якому ментальність характеризує бажання, хотіння, самоактуалізацію, вітальну потенцію мислити, діяти, вчиняти і виявляється у тотожності масового світосприйняття і світобачення. Вона зумовлює такий рівень індивідуальної і суспільної свідомості, на якому думки не відділені від емоцій та вольових дій, а тому представники етносу невимушено користуються набутими звичками, яких не помічають через їхню природну легкість.

Освітній менталітет інноваційної системи спрямований на плекання сутнісних, культурно зорієнтованих, смислів школярів. Водночас останні, за логікою модульно-розвивального процесу, усвідомлюють наявність зворотного зв'язку: експериментальні умови навчання зміцнюють соціальне значення їхнього індивідуального досвіду, сприяючи особистісному самоствердженню в кожній ситуації розвивальної взаємодії. Учень не лише претендує на заслужену винагороду (позитивна оцінка, похвала, внутрішнє взаємоприйняття), а й має право на соціальне визнання важливості персонального і групового культуротворення під час паритетної освітньої діяльності. Відтак новій дидактичній системі властива рефлексивність, оскільки її важливою функцією є збереження культурного досвіду та його активна трансформація у вигляді розв'язання низки освітніх задач на предмет сприймання, добування, осмислення, нормування, збагачення і поширення кращих етнонаціональних здобутків (традиції, знання, уміння, норми, цінності тощо). Всі ці аспекти конструктивного використання розвиткового потенціалу ментальності обґрунтовує за умов інноваційної освітньої системи принцип ментальності [461; 462].

Природа освітнього менталітету містить, окрім вищезгаданого, й інший аспект, суть якого сформулював В. Франкл, характеризуючи взаємозв'язок змісту індивідуальних і колективних «смислів»: «Існування особистості... набуває смислу лише в суспільстві. Але суспільство само повинно мати смисл, узгоджуватися з індивідуальними особливостями людей, які його складають... Суспільний смисл тримається на індивідуальності кожного його члена, а особистісний – витікає із смислу суспільства...» [454, с. 199].

Виходячи із цих загальних положень, ментальна мотивація модульно-розвивальної системи може бути описана як складний комплекс соціально-психологічних процесів або функцій. Існує три достатньо самостійних сфери мотивації освітньої поведінки, в основі яких лежать прояви її ментальних форм. По-перше, це мотивація організаційної приналежності; задоволення потреб і мотивів приналежності – провідний чинник стабільного розвитку системи, гармонії взаємної відповідальності суб'єктів, цілісності, стійкості клімату, впевненості у майбутньому, соціальному захисті і справедливості, стабільності та ефективності механізмів соціального управління тощо. По-друге, це мотивація престижу соціальної діяльності організації, що природно опосередковує задоволення потреб: а) в соціальній важливості своєї ролі, б) впевненості у собі, в) самоповазі, г) самоорганізації. І, по-третє, це мотивація сенсу життя особистості, котра розвивається переважно завдяки присвоєнню соціально важливих в організаційній життєдіяльності цінностей [205, с. 332].

Під час аналізу ціннісно-естетичної фази навчального модуля стверджуємо, що мотивація приналежності через учинкову дію є основним психологічним механізмом контроль-рефлексивного етапу, який спонукає учня до освітньої діяльності і культуротворення. Цей етап покликаний розвивати процеси творчої рефлексії, ціннісні орієнтації і моральні кодекси, тому на ньому здійснюється підсумковий контроль якості оволодіння кожним цінностями, нормами, уміннями, знаннями. Педагог визначає навчальну і розвивальну результативність не тільки своєї праці, а й результати роботи учнівського колективу.

За рейтингом сфер змістового модуля на контрольно-рефлексивному етапі переважають цінності, тому й мотивація приналежності тут посідає основне місце. Вона спрямована на збереження суспільно-особистісних вартостей суб'єкта, проектування і розвиток його подальшого спрямування життєдіяльності. Відповідно, факт приналежності – одна з умов її цілісності та існування.

Приналежність опосередковує розвиток самосвідомості, процеси самоактуалізації і саморозвитку. Самовдосконалення особистості за модульно-розвивальної освіти пов'язане не з пасивним її існуванням, а передбачає активну співучасть кожного у реалізації цілей, свідоме оперування нормами, ідентифікацію на ціннісно-естетичному рівні самотворення. Природно, що сама приналежність у цьому значенні набуває складних ментальних форм неповторного духовного відношення суб'єкта до освітньої діяльності. Причетність до цієї, у нашому випадку – модульно-розвивальної системи, стає провідним чинником у регуляції відносин, розвитку ініціативи і відповідальності.

Відтак свідоме відображення і присвоєння суб'єктом освітніх цінностей, норм і знань під час паритетного звіту учасників навчального процесу про їхнє культурне зростання протягом повного функціонального циклу на контрольно-рефлексивному етапі створює можливості, за яких кожний стає їх соціальним добувачем, носієм, творцем.

Мотивація приналежності щонайперше визначається ступенем психологічного задіяння особистості в паритетну освітню діяльність класу. Воно відбувається шляхом здійснення вчинкової дії. Аналіз мотивації приналежності дає змогу потенційно виділити такі найважливіші залежності особистісно-середовищних взаємин, які кожний учень реалізує у своїй діяльності на контрольно-рефлексивному етапі навчального модуля: а) освітня причетність збагачує сферу особистісних повноважень у системі цих відношень і за її межами; б) паритетне співробітництво під час проходження навчально-виховного циклу розширює сферу особистісно значимих цілей шляхом

прийняття модульних завдань; в) досягається збагачення можливостей і засобів цілепокладання завдяки різноманітності мотивів соціальної діяльності; г) приналежність робить актуальними багаточисельні функції і ролі й, відповідно, сприяє різноманітності форм соціально-психологічної активності кожного; д) нарешті приналежність є важливим гарантом упевненості суб'єкта в соціальному захисті, справедливості і забезпечує формування мотиваційних відношень, перспективності майбутнього, задоволення життям, мотивації активної життєвої позиції тощо [205].

Слід зауважити, що контрольньо-рефлексивний етап передбачає також самоаналіз і самоусвідомлення вчителем і учнем збагачення власного ментального досвіду, обґрунтування кожним актуальних для нього морально-етичних проблем, осмислення потреби їх розв'язання на особистісному рівні через важливість прийнятої (культуротворчої) ролі. Ідентифікуючи себе з цілями і цінностями модульно-розвивальної освіти, кожний суб'єкт вибирає свій шлях, що спрямовує його на актуалізацію різних форм соціальної активності (взаємодія, боротьба, конфлікт, конкуренція, співробітництво тощо), діяльності і поведінки, які стимулюють пошук і вдосконалення своїх психологічних резервів.

Водночас мотивація приналежності пов'язана із іншою – мотивацією престижу, котра забезпечує учасників взаємодії тим, як ототожнитися і виявити свою унікальність. При цьому треба враховувати факт, що чим дівіша мотивація престижу в структурі клімату, тим вищий рівень ментальної єдності самої школи. Визнання суб'єктом своєї причетності до такої системи формує настановлення духовної близькості, взаємної відповідальності, партнерства і взаємоцінування. Практика свідчить, що найбільш конфліктними є підструктури (класні групи) з низьким престижем освітньої діяльності. І навпаки, інтелектуальне співробітництво, активність інформаційного, ділового та психологічного обмінів, наявність перспективних програм спільного розвитку в освітніх відношеннях притаманні тим груповим партнерам, у котрих сформоване відчуття престижу.

Важливу конструктивну роль у життєдіяльності вчителя і учня відіграє потреба пошуку смислу та сенсу щоденної причетності до освітнього процесу [320; 454; 488; 489]. У зв'язку з цим В. Франкл пише: «Пошук кожною людиною смислу є головною силою життя, а не «вторинною раціоналізацією» інстинктивних потягів. Смысл унікальний і специфічний тому, що він повинен бути і може бути реалізований тільки самою особою і тільки тоді, коли вона досягає розуміння того, що його задоволення є глибинною потребою» [454, с.118-119]. Природно, що існування особистості повною мірою набуває смислу лише в деякій спільності, причому тій, яка має виражені ознаки організаційних цілей, цінностей, відношень і взаємних обов'язків людей як групових суб'єктів.

К. Обуховський зазначає, що розуміння людиною сенсу життя є найнеобхіднішою умовою її функціонування, актуалізації і концентрації здібностей, їх максимального використання [320]. Відповідно, потреба такого сенсу є: по-перше, функцією, яка визначає специфіку і стійкість життєвих позицій особистості; по-друге, передумовою, котра забезпечує синтез (цілісність) цілей, цінностей і життєвих ресурсів особи; по-третє, стимулом, який спрямовує активність особистості у формі вираження «себе», самоспричинення і саморозвитку; по-четверте, чинником, котрий здійснює пластичну регуляцію життєвих установок і спонукань індивіда.

Зазначений концептуальний орієнтир однозначно підтверджує, що відповідним механізмом ефективної освітньої співдіяльності на останньому, духовно-естетичному етапі навчального модуля є мотивація сенсу життя, тобто тут мовиться про один з найважливіших соціально-психологічних чинників, який опосередковує перебіг завершальних подій модульно-розвивального процесу.

Основою духовно-естетичного етапу є гуманізація взаємин особистості з довкіллям через межові чуттєві переживання, внутрішнє творення самої себе, вдосконалення і подальший розвиток позитивної Я-концепції, духовне збагачення власного психічного досвіду. На цьому етапі, як відомо, відбуваються прагнення учнів до вільного творення продуктивної свободи,

краси та гармонії, що досягається засобами художньої і конструкторської творчості, музичного та візуального сприйняття й забезпечує внутрішню гармонію почуттів, розуму, волі.

Виділимо конкретні механізми і чинники, які вступають у дію на духовно-естетичному етапі. Серед найсуттєвіших, безперечно, є прагнення до професіоналізму як своєрідної смислоутворювальної концепції життя, зокрема в освітньому процесі. Він входить до структури таких складних мотиваційних сфер, як служіння навчальному обов'язку, духовним ідеалам, нації, суспільству, національній культурі. Факт формування мотивації «служіння» освітньому процесу припускає зв'язок із сферою відповідальності [205]. Про високий рівень учительського та учнівського професіоналізму (учнівський передбачає моделювання ситуації творення, фантазування тощо) свідчить здатність особистості рефлексувати не тільки цілі, а й процес і результати своєї культурної діяльності, що й знаходять вияв у переважанні мотивації служіння і самовідповідальності. Основний механізм тут становлять процеси прийняття і поширення учнем цінностей соціально-психологічної організованості, яка є значущою передумовою життєдіяльності індивіда у повноцінному освітньому процесі.

Прагнення особистості влитися в соціальне оточення і бажання конструктивно взаємодіяти з ним – нагальна робота відкритої організованої спільності і водночас важлива умова інноваційного навчання, яка дає змогу кожному реалізувати численні мотиви цілеутворення шляхом присвоєння вищих надособистісних завдань модульно-розвивальної системи, прийняття еталонів і цінностей як суб'єктивних станів організованої самоактивності особистості. При цьому важливим аспектом мотивації сенсу життя є, безперечно, задоволення метапотреби в самоактуалізації (А. Маслоу), саморозвитку, своєї універсальності, соціального авторитету, самодостатньо здобутих знань, норм, цінностей та позицій в очах навколишніх. Організаційне соціокультурне середовище і розвивальна діяльність на духовно-естетичному етапі через канали самотворення стимулюють вияв найкращих потенцій,

значень, смислів, образів за принципом «тут і тепер», дають змогу перевести їх в актуальні властивості і стійкі форми соціальної та духовної активності особистості. Тому мотивація сенсу життя за інноваційної освітньої системи опосередковується середовищем, до якого належать учасники взаємодії, які формують свій стиль життя. Водночас завдяки їй досягається теоретично спрогнозована свого часу ще Л.С. Виготським «особиста діяльність учня», коли «все мистецтво вихователя... зводиться тільки до того, щоб спрямувати і регулювати цю діяльність...» та досягається його головна психологічна мета – цілеспрямоване і навмисне вироблення в учня нових форм його поведінки, діяльності, тобто планомірна організація його розвитку [82, с. 82, 36, 81 та ін.].

Крім того, стиль життя доречно завжди розглядати в контексті механізмів освітньої діяльності. Він збагачує діапазон особистісних смислоутворювальних чинників, наповнює їх конструктивно-творчим змістом і сутнісно впливає на інтенсивність їх реалізації, підтримання оптимального тону самоствердження і самоспричинення особистості. Очевидно, що утворення особистісних стилей – один із найважливіших психологічних механізмів мотивації сенсу життя духовно-естетичного етапу і, відповідно, основний критерій в оцінці реалізації цієї потреби. Організаційно опосередкований стиль виникає як результат позитивного ставлення до соціального оточення, організаційного середовища, ідентифікації і прийняття його норм і цінностей.

Стиль – це атрибутивна характеристика організаційно важливої поведінки, яка ґрунтується на цінностях. Тому слід вичленити соціально-психологічні рівні регуляції поведінки, яка опосередкована вартісними імперативами. Як зазначає Ю.М. Жуков, можна виділити три таких рівні. Перший, генетично первинний, визначається відсутністю власне цінностей як механізмів регуляції. Останні ґрунтуються на простих формах нормативного опосередкування чи безпосереднього наслідування, зараження тощо. Особистісна причетність до організаційної діяльності і відношення при цьому мінімальні. Вчений називає цей рівень «відкрито нормативним», або «нормативним».

Другий рівень – «нормативно-ціннісний» – припускає наявність соціально-психологічних механізмів соціального і міжіндивідуального порівняння. «Індивід, який приймає рішення, орієнтується, з одного боку, на свій ідеал, а з іншого – на групові норми. При цьому рішення найчастіше більше відображають норми, які ним актуально сприймаються» [355, с. 275].

Третій рівень знаходить виявлення у формі «активного занурення особистості» в освітню життєдіяльність, власне, це і є ціннісний рівень регуляції. Найважливіша передумова тут пов'язана з духовним розвитком особистості, хоч у неї й існує явна потреба особистості звільнитися від безпосереднього впливу соціального оточення.

Отже, виходячи із цих принципів, можна зробити висновок: по-перше, що освітня поведінка за модульно-розвивальної системи завжди ціннісно опосередкована, а по-друге, за конкретних умов вона у вигляді «активної причетності» набуває необхідних властивостей особистісного стилю, на розвиток якого і впливає інноваційне життєдіяльне середовище.

Виникає запитання: «Які ж все таки цінності є важливішими у формуванні освітнього стилю життя для учасників інноваційного циклу?» Пошук пріоритетності тих чи інших цінностей, а також доцільність їх структури і є основним завданням рефлексованого учнем ступеня збагачення власного духовного досвіду знаннями, уміннями, нормами, вартостями. За В.П. Казміренком, групу основоположних цінностей при формуванні стилю становлять такі цінності: а) моральних авторитетів та імперативів (обов'язок, соціальна відповідальність); б) колективної творчості як форми організації спільної діяльності; в) влади; г) престижу і соціальної важливості діяльності; д) професіоналізму як життєвого стилю [205].

Зазначене дає змогу стверджувати, що освітня життєдіяльність школярів за модульно-розвивальної системи навчання здійснює великий вплив як на процеси формування мотивації сенсу життя, так і на способи реалізації цієї потреби. Завдяки інноваційній діяльності, розвивальним відношенням і цінностям учень вплетений в активний пошук багатоманітних смислів. Це, зі

свого боку, сприяє осмисленню життя як неповторної соціальної вартості. Суб'єкт, котрий задіяний у таке організаційне середовище активно формує і розвиває власне Я, визначає своє місце в освітній структурі, має можливість реалізувати творчу енергію та ініціативу, самостверджуватися і самовдосконалюватися.

3.4. Модульно-розвивальна система як чинник полімотиваційної організації освітньої діяльності

Проблема психосоціального дослідження полімотивації і, відповідно, мотиваційно-інтенційних психоформ життєактивності особи є однією із найбільш актуальних у теорії та експериментальній практиці модульно-розвивальної освіти. Річ у тім, що ця інноваційна система не лише ставить питання безперервного поєднання кількох діяльностей у довершеному освітньому процесі, а й вирішує його адекватними психологічними засобами теоретизування.

Концептуальна модель психосоціального зростання вчителя і учня за модульно-розвивальної системи навчання, як показує досвід експериментування, адекватно осмислюється учасниками освітнього процесу у формі цілісного циклу їхньої спільної діяльності, який виникає внаслідок прагнення особистості утвердити себе в соціально-культурному оточенні, і полімотиваційно підтримується бажанням здолати суперечність між неповнотою власного ментального досвіду та вимогами соціальних ситуацій, що моделюються вчителями в окремій школі як специфічному інституті національної культури. При цьому паритетність професійно зорієнтованої освітньої діяльності забезпечується: а) втіленням універсальної технологічної моделі інноваційного навчання; б) розмежуванням і взаємодоповненням освітнього, розвивального (групового) та особистісного ритмів перебігу соціально-пізнавальної активності всіх учасників; в) дотриманням техніки проблемно-діалогічних контактів пізнавального, нормативно-регуляційного та

ціннісно-естетичного змісту; г) використання системи програмово-методичного інструментарію (граф-схеми, культурні матриці, наукові проекти, освітні сценарії, міні-підручники, програми самореалізації особистості). Отож полімотиваційність, паритетність, розвитковість і модульність – основні параметри внутрішньо- і міжгрупових взаєностосунків за нової моделі навчання, які в сукупності оптимізують психосоціальне зростання і самоактуалізацію особистості вчителя і учня. Тому створюються сприятливі психологічні умови для розвитку впевненості і самоповаги, відкривається в кожному дар позитивного творення себе та інших, світлі перспективи побудови гідного життя.

Оргтехнологічне втілення спроектованого психолого-педагогічного змісту на кожному функціональному етапі різноманітних навчальних модулів дає змогу не тільки діалектично поєднати процеси навчання (одиничне), виховання (особливе) та освіти (загальне), а й найкращим чином згармонізувати завдання, зміст, форми, методи, прийоми і засоби актуальної розвивальної взаємодії кожного моменту міжсуб'єктної співдії з дотриманням умов становлення багаточинникової (зовнішньо-внутрішньої, феноменально-типологічної, імовірно-реалістичної та ін.) полімотиваційної сфери. Стратегічно співвідношення підсфер активізації освітньої життєдіяльності навчальних груп і колективів співпадає з основними фазами цілісного функціонального циклу модульно-розвивального процесу. Ця актуально-феноменальна тотожність є принциповою для різнобічного обґрунтування інноваційної системи як повно соціокультурної організації.

Певним підтвердженням зазначеного є феноменологічний підхід у психології К. Роджерса [375; 376]. Він вважає, що вчитель, який емпатійно розуміє учня, довіряє йому і зорієнтований на культурне утвердження школи досягає більшого ефекту, ніж звичайний педагог. Так, з близьких до А. Маслоу і К. Роджерса позицій, аналізує педагогічні проблеми Р. Строфен, стверджуючи, що взаємна повага і соціальне розуміння в групі – обов'язкові чинники інтелектуального успіху. Тому стимуляційно багатоманітне мотиваційне поле

довершеного освітнього процесу за модульно-розвивального навчання щонайперше ґрунтується на принципах ментальності і духовності, концептуальному змісті сучасної гуманістичної психології. Зокрема, класичне формулювання К. Роджерсом соціально-психологічних передумов розвивальної взаємодії є основою для забезпечення ефективного спілкування на етапах цілісного функціонального циклу навчального модуля, що характеризується: а) природністю і спонтанністю у вияві реальних почуттів і відчуттів, котрі виникають між партнерами; б) позитивним ставленням до інших і до самого себе, турботою про іншого і прийняттям його як рівноправного партнера у спілкуванні; в) емпатійним розумінням, тобто, здатністю співпереживати почуттям і думкам іншої людини під час особистісного контакту з нею.

Відмітимо, що й інноваційно-психологічний клімат освітньо спрямованої взаємодовіри за цієї моделі навчання має власну соціально-психологічну природу, яка характеризується складноопосередкованими мотиваційними процесами і механізмами, відношеннями і взаємодіями. Утворення цього клімату є наслідком взаємодії середовища і мотиваційних бажань учасників різноаспектних стосунків, а тому відіграє роль психологічного фільтру, який обумовлює групову та індивідуальну поведінку, установки тощо [330, с.163]. Оскільки і педагогічний, і учнівський колектив школи – це завжди досить складні групові суб'єкти, то в їх функціонуванні треба розрізняти двоаспектну спрямованість полімотивації – на взаємодію індивідів, котра виявляється у співвідношенні їхніх мотивів, і на контакти індивіда з групою, котра спричинює зміни у його мотиваційній сфері [431]. На наш погляд, тут існує й третій аспект – міжгруповий, котрий визначає параметри мотиваційної атмосфери як дисциплінарного, предметно-наукового чи соціокультурного закладу. Тому природно виникає проблема культурної зорганізації багаточинникових полімотиваційних комплексів індивідуального і, власне, групового гатунку, а саме особистісна мотивація, мотивація суб'єкта групової освітньої діяльності, мотивація суб'єкта діяльності конкретної школи. Пропонований нами попередній науковий матеріал наочно свідчить про те, що модель модульно-

розвивальної системи збалансовано обґрунтовує складні ансамблі потреб особистості, так і її організаційної полімотивації загалом.

Онтологічний статус людських потреб є загальновизнаним у філософсько-психологічному осмисленні життя індивіда, малих, великих і глобальних спільнот. Потреба як нестаток у чомусь – це фатумна спонука до активності, поведінковим результатом котрої є задоволення чи незадоволення первинного наміру. В останньому випадку цикл потребо-мотиваційного активаційного самоспричинення індивіда повторюється. Ось чому не лише людьми, а й світом рухають потреби – біологічні, економічні, соціальні, політичні, духовні та їхні численні інваріанти.

Водночас С.Д. Максименко, розширюючи концептуальний формат генетичної психології, відкриває цікавий і донині маловідомий аспект існування особистості у його центральній ланці – нужді-нестачі, котра являє собою «особливе універсальне енергетично-інформаційне утворення, що є носієм і чинником соціальної життєвої наснаги людини. В її основі перебуває суперечлива єдність могутніх біосоціальних процесів, яка «запліднює» собою і визначає нескінченний рух-поступ людського життя у Всесвіті» [273, с. 9]. І далі: «Нужда-нестача – це генетично вихідне відношення, яке конституює у єдиній дихотомічній парі дозрівання біологічної особини і психологічну дію соціальних впливів, що й породжує особистість. Власне кажучи, соціальне з'являється «на сцені» двічі: спочатку як розподілена функція між двома особинами, потім відбувається привласнення людських здібностей і вступає в дію закон нужди, хоча й в іншому вигляді (у підлітковому віці). Тут нужденність входить у соціальний контекст продовження роду, вона спричиняє «друге народження» особистості» [273, с. 18].

З іншого боку, «об'єктивна нужда, на думку С.Л. Рубінштейна, відображаючись у психіці людини, переживається нею як потреба» [380, с. 103]. Тоді потреба як нестаток, за умов її усвідомлення й особистого прийняття, трансформується в мотив як стимул-намір-інтенцію. Тоді виникає вмотивована поведінка, аналіз котрої дає змогу обґрунтувати причини і чинники ініціації та

енергетизації активності людини, які підтримують і приводять до завершення певний поведінковий акт. У будь-якому разі головною ознакою повноцінності останнього є наявність наміру-інтенції до виконання певної діяльності.

Водночас мотив – це не онтологічна реальність, а гносеологічний конструкт, що характеризує певну феноменальну дійсність процесно-ситуативного характеру. Онтореальністю тут є лише потреба як жага чогось життєво необхідного, у т. ч., скажімо, культуронаслідування чи самотворення. Крім того, до будь-якого мотиву як процесу усвідомлення потреби пролягає не простий шлях внутрішньої боротьби потягів, спонукань, настановлень, бажань, котрий знаходить відображення у соціально-психологічних механізмах адаптування, оцінювання, мотивування, рефлексування, самоздійснення тощо. У зв'язку з цим будь-який вплив-стимул (подія, повідомлення, комунікація) на розгортання мотиваційного метапроцесу залежить передусім від функціонального значення середовищного, й відтак ситуативного, чинника, яке йому надає сама людина.

Отож відомо, що найважливішою ознакою вмотивованої поведінки особи є наявність наміру, тобто інтенції до виконання тієї чи іншої діяльності. Залежно від даності чи відсутності наміру-інтенції і від сприймання її джерела особистість може перебувати в одному із трьох основних мотиваційних станів: 1) внутрішньої вмотивованості, за якої переважають потреби у самоспричиненні і компенсації й людина відчуває себе повноцінним суб'єктом задуманої поведінки та сприймає себе як ефективного агента у взаємодії з оточенням; 2) зовнішньої вмотивованості, котре зумовлене зовнішніми примусовими впливами на особу, яка сприймає себе об'єктом маніпулювання, хоч і може час від часу відчувати себе компетентною на соціальному рівні поведінки; 3) стан амотивації, котрий характеризується відсутністю наміру-інтенції до здійснення вчинкових дій і супроводжується некомпетентністю [489].

Очевидно, що у школі має місце співіснування зазначених мотиваційних станів на індивідуальному та груповому рівнях шкільного життя. Численні

емпіричні факти свідчать, що традиційна освітня модель спричинює функціонування мотиваційної атмосфери з переважанням зовнішньо спричиненої пізнавальної активності школярів. І хоч з'ясування питання кількісно-якісного співвідношення мотиваційних станів учнів сучасних закладів освіти потребує окремого дослідження, все ж є підстави пояснити загалом невтішну полімотиваційну картину кількома причинами.

По-перше, традиційний навчальний процес організується за принципами зовнішнього (інформаційного, емоційного, поведінкового) підкріплення (навчіння), яке спроможне тільки на час його дії енергетизувати учбову діяльність учасників педагогічної взаємодії [554], причому в них переважають негативні емоції, зростає психологічне напруження під час виконання складних завдань, пригнічується креативність, оскільки учні виконують тільки те, що чітко визначено, і тільки для того, щоб одержати винагороду (оцінку).

По-друге, експериментально доведено [552; 554; 556], що всі зовнішні стимули і соціальні впливи (нав'язання цілей і завдань, призи і винагороди, визначення часових меж роботи тощо) пригнічують інтерес до діяльності, зменшують внутрішню мотивацію через фрустрацію потреб в особистісному самоспричиненні і діловій компетентності.

По-третє, усталений соціально-психологічний контекст сьогоденного шкільництва реалізує переважно негативний зворотний зв'язок з чередуванням успіхів та невдач, що знижує освітню компетентність учнів, почасти блокує формування внутрішньої мотивації, або навіть формує амотивацію.

По-четверте, сучасні педагогічні технології і методи навчання ґрунтуються на широкому використанні контролюючих стимулів, які сприймаються більшістю учнів як примус думати, відчувати чи поводити себе певним чином і здебільшого знижують рівень їхньої внутрішньої мотивації, хоч і підтримують мотиваційний стан зовнішнього учіння.

Психологічний аналіз модульно-розвивальної освітньої моделі свідчить про сутнісно інші умови і механізми розвитку внутрішньої мотивації школярів як центральної ланки полімотивації їхньої групової освітньої діяльності.

Щонайперше інноваційна схема культивує наявність вибору вільного способу дії у широкому соціально-рольовому діапазоні міжсуб'єктної взаємодії, а тому кожний, залежно від рівня ситуативного вмотивування, здібностей та особистісних властивостей, має можливість виконувати нові проблемні завдання оптимальної трудності й у такий спосіб підтверджувати свою компетентність, підвищувати самоповагу і розвивати позитивну Я-концепцію. Це пояснюється тим психологічним фактом, що «чим більше діяльність дає змогу людині відчувати себе компетентною та ефективною, тим вищою в неї буде внутрішня мотивація до цього виду діяльності. Тому ті умови і чинники, які підвищують почуття компетентності повинні здійснювати також і внутрішню мотивацію» [489, с. 126].

Паритетно-діалогічні обставини розгортання модульно-розвивального процесу природно надають перевагу позитивному зворотному зв'язку, коли пошукові невдачі не є фатальним наслідком некомпетентності, а відкритою школою мислєдіяльності та соціального утвердження особистості, чергуються з успіхом в пізнавальній, регуляційній та світоглядній різновидах діяльності. Водночас наставництво та інформування переважають над контролюванням освітньої активності школярів. Це означає, що проектуються і створюються такі ситуації розвивальної взаємодії, які суб'єктивно сприймаються учнями не як примус до певної роботи чи нав'язаний контроль їхньої поведінки, а оцінюються як можливість вільного вибору і добування нової інформації, що необхідна для ефективних взаємин з оточенням. Окреслені стимуляційні чинники і механізми утворюють важливе підґрунтя полівмотивованого функціонування освітньої діяльності учасників інноваційного навчання.

В контексті зазначеного об'єктивним видається попередній висновок вищого рівня узагальнення: схема модульно-розвивального циклу забезпечує психосоціальне зростання особистості, тому що: а) інноваційний освітній процес, поетапно створюючи благодатну полімотиваційну атмосферу міжсуб'єктної взаємодії, повно реалізує природний і соціальний потенціал кожного учня шляхом його культурного входження у простір актуального

суспільного життя; б) відбувається гармонійне взаємозбагачення пізнавального, регуляційного і ціннісно-естетичного нашарувань ментального досвіду учасників групових взаємостосунків; в) утворюється позитивна установка і стійка внутрішня мотивація вчителя і учнів до освітньої діяльності на основі ефективного використання конструктивних можливостей менталітету конкретної школи; г) актуалізуються інтелектуальні, соціальні і духовні здібності учасників інноваційного навчання відповідно до таких організаційних форм (міні-модуль), освітніх технологій та авторських програмово-методичних засобів (граф-схеми, наукові проекти тощо), що гарантують рівноправну в соціально-психологічному відношенні культурну причетність учителя і учня до громадянського життя суспільства, максимально задовольняючи їхню пошукову активність і самостійність, особисті програми самоуправління і критичної рефлексії.

Однак сформульовані узагальнення й попередні висновки не можна достовірно вважати теоретично обґрунтованими, хоч вони й мають певне емпіричне підґрунтя. Пропоновані нами моделі (див. *рис. 3.1, табл. 3.1*) – це гіпотетично-імовірнісні концепції фундаментального і прикладного психологічного пізнання такого надскладного феномена як полімотивація освітньої діяльності. Тому матеріал цієї наукової роботи, є, на наше переконання, лише відправною точкою систематичного психологічного дослідження піднятої проблематики.

Про те, що це методологічне настановлення у нашій ситуації професійного пошуку є виправданим, опосередковано свідчать результати типологічного і феноменологічного аналізу Ф.Ю. Василюком критичних ситуацій на предмет їх співвідношення із типами життєвих світів особи [67]. Так, емпірично підтверджено, що люди із внутрішньо простим світом неспроможні до полімотивації організаційної діяльності, незважаючи на те, як вони сприймають зовнішнє оточення – як легке чи важке, оскільки прагнуть до невідкладного («тут і тепер») задоволення своєї потреби. Тільки особистості із внутрішньо складним світом здатні самоорганізувати численні спонукальні

чинники і компоненти у цілісну полімотиваційну сферу. При цьому також має місце істотна відмінність у тому, як саме сприймається світ – як легкий чи важкий.

Проблемний аналіз внутрішньо складного і зовнішньо тяжкого (творчого) світу показує, що тільки в ньому: а) виникають специфічні проблеми, які не зводяться до суми проблем «реалістичного» і «ціннісного» світів; б) життєві відношення організуються у формі набору діяльностей; в) має місце поєднання зовнішніх труднощів і постійно відновлювальних внутрішніх узгоджень та конфліктів із довкіллям, реальним досвідом; г) панує головне внутрішнє покликання – втілення ідеального надситуативного задуму свого життя в цілому. «Суперечливі життєві відношення зустрічаються тут не як чисті ідеї, принципи, смисли, а у вигляді діяльностей, вплетених у загальну матеріальну, чуттєву тканину життя, кожна з яких являє собою цілий комплекс почуттів, згадок, дій, звичок тощо, котрі знайшли втілення у зовнішніх об'єктах (старе крісло, запах осіннього листа)» [67, с. 99]. Отож, щоб пізнати явище полімотивації у найповнішій феноменальній повноті, треба дослідити життєдіяльність різних творчих груп і колективів. Але це завдання – для професійного загалу психологів.

Висновки до третього розділу

1. Різноманітні форми поведінки індивіда мають складну поліпотребову основу, у підґрунті якої перебуває об'єктивна нужда-нестача. Водночас потребове джерело – стрижневий чинник мотиваційної сфери. Утворюючи єдиний мотив, потреби поєднуються у різні ансамблі або енергетичні потоки, котрі спільно спонукають діяльність. Розвиток мотиву як системоутворювального чинника поведінки можливий за внутрішніх умов, коли він спонукає до діяльності, її спрямовує та зорганізовує, є основою прийняття рішення діячем-суб'єктом вчиняти чи бездіяти, розмірковувати чи нехтувати ситуативно актуалізованою проблемністю.

2. Реальне мотиваційне підґрунтя конкретної діяльності утворюється не стільки з предметно-потребових спонукань, скільки з її оцінково-смыслових відношень і до своїх потреб, і до ситуацій їх реалізації. Тому в мотиві поєднується як емоційно-волітивний, так і когнітивно-ситуаційний зміст діяльності.

3. Поліпотреби і полімотивація – різні психологічні феномени: у першому наявність предмету бажання (прагнення) спричинює поведінкові операції і дії, у другому поліпотребове джерело є лише засадничою передумовою полімотивації, а не її сутністю, оскільки тільки утворення кількох діяльностей, де кожній відповідає свій мотив, обумовлює повноцінне функціонування цього феномена. Полімотивація на рівні особистості як суб'єкта окремої організаційної структури є одним із чотирьох основних мотиваційних станів залежно від реальної наявності його наміру-інтенції виконувати чи не виконувати спільну роботу (амотивація, зовнішня і внутрішня вмотивованості); саме цей стан інтегрує за певних умов інстинктивні і вчинкові, привласнені і ситуативні, прості і складні спонукання поведінки особистості.

4. Стан полімотивації є певною мірою унікальним надскладним психологічним феноменом, який залежить від: а) типу життєвого світу особи, б) типу критичної ситуації (стрес, фрустрація, конфлікт, криза), в якій вона

перебуває і в) співвідношення цих типів. Він повно притаманний внутрішньо складному і зовнішньо творчому життєвому світу суб'єкта, який іманентно прагне втілення ідеального надситуативного задуму свого існування, а тому постійно діє в поліпроблемному просторі соціальних взаємовідношень, що вимагає актуалізації не лише психічних, діяльнісних і свідомоствердних ресурсів, а й духовно-вольових.

5. Полімотивація буде мати місце за таких внутрішніх умов: а) наявності життєвих намірів, які утворюють своєрідний пульсуючий клубок бажаного та осмисленого, б) суперечності і навіть конфліктності актуальних стимулів і спонукань, в) новизни та оптимальної трудності складових-діяльностей освітньої поведінки.

Зміст третього розділу відображено у таких публікаціях автора:

1. Гуменюк О. Полімотиваційна взаємодія як параметр інноваційної системи освіти / Оксана Гуменюк : зб. матеріалів до Всеукр. науково-практ. конф. [«Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти»], (Тернопіль, 11-12 травн. 2000 р.) / М-во освіти і науки України, Терн. акад. народного господ. – Тернопіль : Економічна думка, 2000. – С. 35–38.

2. Гуменюк О. Феномен полімотивації: сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальної оргсистеми / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 74–123.

3. Гуменюк О. Є. Мотиваційна організація взаємостосунків в умовах інноваційної освітньої діяльності / Оксана Євстахіївна Гуменюк // Соціальні технології. Актуальні проблеми теорії та практики : [міжвуз. зб. наук. праць / наук. ред. Сکیدін О. Л. та ін.]. – Запоріжжя : ГУЗІДМУ, 2002. – Вип. 13. – С. 188–197.

4. Фурман О. Є. Полімотивація – спонукальний параметр інноваційно-психологічного клімату / Оксана Євстахіївна Фурман // «ScienceRise». – 2015. – №6(11). – С. 105–110.

РОЗДІЛ 4

ОСВІТНЄ СПІЛКУВАННЯ ЯК ІНФОРМАЦІЙНИЙ, ДІЛОВИЙ
І СМИСЛОВЧИНКОВИЙ РІЗНОВИДИ ОБМІНУ**4.1. Психолого-педагогічний аналіз освітнього спілкування**

Вивченням спілкування як суспільного явища, його структурних компонентів (комунікативний, інтерактивний, перцептивний), розвитком в онтогенезі, формою вияву активності особистості, соціокультурними аспектами і перешкодами, що виникають у його процесі, феноменом комунікації у контексті СМД-методології тощо займалися Г.М. Андреева [16; 17], А.Ю. Бабайцев [32], О.О. Бодальов [54], А. Добрович [161], М.Н. Корнєв, А.Б. Коваленко, В.М. Куніцина, Н.В. Казаринова та В.М. Погольша [255], Б.Ф. Ломов [268], В.О. Моляко [300], Л.Е. Орбан-Лембрик [325], В.А. Семиченко [399], В.І. Слободчиков та Є.І. Ісаєв [409], В.М. Фомічова [237; 238], Г.П. Щедровицький [505; 509], Т.Д. Щербан [510] та інші відомі вчені [539; 541; 546; 557; 560].

У процесі соціального розвитку людей спілкування є важливою умовою їхнього повноцінного становлення, визначає потребу в ковітальному об'єднанні, порозумінні та взаємоспричиненні. Завдяки йому реалізуються соціальні й міжособистісні відносини, взаємодія між особами у циклі суспільного й духовного виробництва, а також виникають раціональні й афективно-вольові стосунки, відчуття, погляди, а відтак відбувається налаштування на узгодженість чи організацію спільних дій, групових акцій, масових історичних сцен.

Загалом спілкування як процес спричинює виникнення груп, котрі, зі свого боку, є передумовою становлення та існування суспільства. Ось чому справедливе таке твердження: тільки у просторі людського суспільства здатне функціонувати, формуватися і вдосконалюватися спілкування осіб. У такому соціальному процесі передається та оволодівається іншими соціально-

культурний досвід суспільних й міжособистісних стосунків. До перших, щонайперше політичних, економічних, національних, залучаються окремі суспільні групи, котрі виконують відповідні соціальні ролі і функціонують незалежно від актуальних устремлінь чи прагнень. Вони спрямовані не на налагодження міжособистісних стосунків, а переважно на взаємовідносини між соціальними ролями осіб та їхнім суспільним статусом. Друга сфера взаємин – міжособистісні, котрі формуються усередині суспільних і базуються здебільшого на емоційному підґрунті. Саме завдяки їм «розкривається увесь спектр рис, комунікативний потенціал, соціальна значущість особистості, виявляються людські симпатії та антипатії, любов і дружба, сумісність і несумісність» [325, с. 168]. Їх становлення залежить від індивідуально-психологічних характеристик суб'єктів (спрямування, характер, здібності, рівень працездатності тощо). Але, як не парадоксально, реалізація суспільних відносин повністю залежить від міжсуб'єктних, оскільки останні відображають простір взаємодії перших. Недаремно загальновідомий народний принцип стверджує: яка ропа – такий і огірок!

Суспільні й міжособистісні відносини залежать одні від одних і функціонують завдяки спілкуванню осіб. Отож поза останнім неможливе існування людства, тому що спілкування – це окультурений процес об'єднання індивідів у спільність та своєрідний універсальний спосіб їхнього розвитку. Воно, поряд із поведінкою, діяльністю і вчинком, є однією із універсальних складових культури як системи історично розвиткових надбіологічних програм життєактивності, що забезпечують відтворення і зміну соціального життя в усіх її основних проявах.

Традиційно, під час аналізу феномена спілкування, принциповим є його взаємозв'язок із діяльністю. Остання, як відомо, – це одна із форм активності людини, у котрій реалізується уся система стосунків особи із довкіллям за певною схемою, предметно-засобовим наповненням та ціле-результативним визначенням. Завдяки спільній груповій діяльності виникає розподіл і координація виконуваних суб'єктних дій. Унаслідок цього формуються групові

потреби, прагнення, цілі, мотиви, інтереси тощо та здійснюються процеси регуляції і контролю за кожним із цих інтенційно-енергетичних спонукань. Тому у спільній діяльності ефективніше, ніж у циклі індивідуальної, не лише відбувається розвитковий перебіг психічних пізнавальних процесів людини, а й її самоствердження та життєреалізування у ситуційно обрамленому довкіллі.

Окремо підкреслимо вагомість фундаментального дослідження Т.Д. Щербан, що присвячене розбудові психології навчального спілкування [510]. Його засадничі принципи і концепти, безумовно, є значущими рамковими умовами будь-якого теоретизування у сфері педагогічної та вікової психології. Підкреслимо лишень один методологічний момент: співвідношення між поняттями «освітнє спілкування» і «навчальне спілкування» перебуває у площині діалектики «загальне – одиничне», «система – компонент». Іншими словами, навчальне спілкування пов'язане із ситуаційним уможливленням спільної пізнавальної діяльності школярів, «визначається віковими можливостями та організацією змісту навчального предмета, що має містити у собі початок зародження в учня нових думок, образів, почуттів і сприяє розвитку його творчості у навчанні» [510, с. 7], тоді як освітнє спілкування стосується поперемінної активізації під час інноваційної педагогічної взаємодії персоніфікованих образів суб'єктивної реальності – учня як суб'єкта, особистості, індивідуальності, універсума.

Ідея вплетення спілкування в модульно-розвивальну діяльність [107; 114; 118; 120; 125; 126; 129; 144; 560] дає змогу зрозуміти, що саме воно організовує і збагачує її групові та індивідуальні форми. Побудова і прийняття до втілення плану спільної діяльності в організації потребує від кожного учасника оптимального розуміння її цілей і завдань. Спілкування у цьому процесі узгоджує, або не узгоджує взаємовпливи виконавців конкретної управлінської програми. Водночас таке узгодження діяльностей в організації є відображенням психологічних закономірностей спілкування (щонайперше структурних) як природна єдність його комунікативного, інтерактивного, перцептивного і спонтанно-інтуїтивного аспектів. Такий поділ – дещо умовний, адже у процесі

розвивальної взаємодії одночасно може відбуватися обмін не лише знаннями, а й нормами, цінностями, виникати взаємопорозуміння, розгортатися смислове обопільне збагачення тощо. Тому під час інноваційних стосунків формуються міжсуб'єктні, міжособистісні, міжгрупові, індивідуальні, матеріальні, духовні (обмін інтелектуально-емоційною, смисловою інформацією), монологічні, діалогічні та інші інваріанти спілкування.

Крім того, у модульно-розвивальній системі ієрархія означених зв'язків і динаміка соціально-психологічних механізмів (кодування, декодування, координація, узгодження, ідентифікація, емпатія, рефлексія тощо) між різними віковими групами (навчальні класи, вчителі, шкільне керівництво) опосередковані особливостями інформаційного, ділового, смислового і самосенсового обмінів. Різновиди останнього взаємопов'язані й детерміновані структурними компонентами спілкування, тому що поперемінно зорганізують цілі сегменти взаємин між учасниками різноманітних угруповань. На думку В.П. Казміренка, інформаційний та діловий обміни – «необхідний динамічний компонент будь-якої соціальної організації. Саме завдяки цим обмінам виникає впорядкування цілей і структур організації як спільності, створюється основа для з'яви і розвитку багатосуб'єктних складних дій, формуються три основні механізми вдосконалення діяльності – інтеграції, координації, концентрації дій (Т. Котарбінський)» [205, с. 154]. Отож освітнє спілкування як ІДССО є адекватною зв'язною ланкою між соціально-культурним простором-часом і способами активізації освітньої діяльності.

У функціонуванні модульно-розвивальної структури основоположною є онтологічна єдність спілкування та освітньої діяльності, котра зумовлює поперемінне переважання образів суб'єктивної реальності – суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума як носіїв організаційних властивостей інноваційної системи навчання. Означене поєднання почасти не заперечується й у вітчизняній психології, коли обстоюється ідея гармонії спілкування та діяльності (Г.М. Андрєєва, А.Б. Коваленко, О.М. Леонтєв, Б.Ф. Ломов, Л.Е. Орбан-Лембрик та ін.). Такий висновок логічно випливає із

розуміння першого як реальності модульно-розвивальних паритетних взаємостосунків між учасниками навчального процесу, котрі припускають, що всі можливі форми спілкування організуються як специфічні способи співпраці: учні не лише спілкуються під час виконання ними різних навчальних функцій, а й обмінюються висловами та репліками в освітній діяльності щодо її планування, мотивування, здійснення, оцінювання, контролю, рефлексії тощо.

Освітня діяльність інтегрує у своїй структурі єдність інших діяльностей, а саме ігрову, учбову, дослідницьку, трудову та духовну. Вона канонізується у такому складному явищі людини як творення. У процесі її соціально-психологічного аналізу суб'єктом є не лише окремих учень, а й навчальна група. Іншими словами, з'являється «сукупний» освітньо-груповий суб'єкт розвивальної взаємодії. При цьому обопільна групова діяльність освітнього наповнення координується пізнавально-інформаційним, нормативно-регуляційним і ціннісно-смысловими системами взаємодіяльного спілкування.

Зазначимо, що Б.Ф. Ломов вважає спілкування та діяльність відносно самостійними аспектами єдиного циклу життєдіяння соціальних індивідів. На переконання вченого, основна відмінність між цими формами активності людини полягає в тому, що у першій (спілкування) зреалізуються «суб'єкт-суб'єктні» стосунки, а у другій – «суб'єкт-об'єктні» [268]. Але у процесі спілкування особа починає усвідомлювати потреби, цікавитися обопільним впливом. Тому дійсною його «формулою», на думку Г.М. Андрєєвої, А.Б. Коваленко, М.Н. Корнєва, Л.О. Орбан-Лембрик та ін., є «суб'єкт-об'єкт-суб'єктна» взаємодія. Мислєдіяльнісна освітня праця учасників інноваційного навчання сприяє залученню їх до змістовно насиченого групового спілкування. Воднораз наступники знаходять предмет своєї освітньої діяльності серед соціокультурних інваріантів навчальної групи. За такого підходу виникає й утверджується, на думку О.М. Леонтєва, соціальний предмет діяльності.

Світ мислєдіяльності кожного учасника складається із реального (пізнавально-пошукові взаємостосунки, нормонаслідування) та ідеального світів (процес мислення). За допомогою різноманітних аспектів спілкування

наступник увесь час живе у цих двох світах – реальному й ідеальному, тобто у метасвіті безперервної колективно-індивідуальної миследіяльності. Відтак «одна і та ж реальність відображається у різних ідеальних мисленнєвих схемах» [364, с. 53], які породжують ситуації освітньо-пошукової співдії. Саме ці схеми функціонують у мисленні учнів і завдяки спілкуванню втілюються в освітню реальність головно на другому періоді модульно-розвивального циклу.

В такий спосіб світ ідеального (наприклад, думка про нормотворення) наступників поєднується із реальним, а світ мислення – із спілкуванням. Якщо під час інтерактивної співдії взаємодоповнюється ідеальний (мисленнєвий цикл проектування власних нормативних дій) і реальний (кооперативна робота) світи, то у процесі проживання спонтанно-інтуїтивних відносин вони продовжують ще збагачуватися мовленням. Це пояснюється тим, що «мислення, приходить на зміну мовленню як визначальної функції... Не випадково у класичній психологічній літературі мислення і мовлення стоять поруч як своєрідна категоріальна пара. Адже тільки через опанування мовою і мовленням людині відкривається шлях до мислення» [427, с. 22].

У нашому випадку на духовному періоді зазначене поєднання обґрунтуємо так: ідеальний світ – це мисленнєвий процес вибору психодуховної форми (яка б відповідала вчинковій дії), реальний – реалізація діяльності-роботи кожного як творення чогось нового (відображення психодуховної форми у кольоровому малюнку), а пізніше – комунікативно-групове обговорення учасниками обраної психоформи та відшукування у ній смислового і сенсового аспектів. Саме у цьому процесі й виникає мовленнєво спричинена освітня миследіяльність учителя та учнів.

Характеристика структури освітнього спілкування за модульно-розвивального навчання здійснюється через інформаційний та діловий обміни «як базові компоненти комунікації» [205, с. 165; 143], а також за допомогою смислово-вчинкових і самосенсових – як важливих опосередкованих зв'язків взаємодії, що регулюють діяльність, а саме: а) знімають міжгрупові та міжособові суперечності між освітніми цілями й результатами;

б) упорядковуюють цикли гормонаслідувальних відносин, зв'язків, намірів; в) здійснюють цілепокладання поведінки; г) відповідають за соціально-культурний розвиток й організацію власне освітньої діяльності за допомогою взаємозбагачення різноманітних аспектів спілкування між учасниками інноваційної співдії. Завдяки такому поєднанню створюється гармонізована система координації модульно-розвивального навчання, виникають механізми пізнавальної, нормативно-регуляційної, ціннісно-естетичної і духовної взаємодії, що й інтегрує етапи і рівні організованості різних груп та їхні обопільні впливи. Унаслідок різного контактування між віковими та інтелектуальними групами виникає «складний процес, у результаті якого індивідуальні цінності і засоби стають організаційно загальними» [205, с. 166].

Проблема інформаційного і ділового обмінів розв'язувалася Б.Ф. Ломовим, коли він говорив про функціональну роль спілкування. Крім того, В.П. Казміренко підкреслював, що ці обміни існують у системі комунікативних і взаємодіяльних зв'язків, оскільки опосередковують структурні комплекси відносин між партнерами. У нашому обґрунтуванні цієї проблематики динамічні аспекти спілкування й зазначених обмінів визначаються освітніми умовами, у котрих протікає модульно-розвивальна діяльність. ІДСС різновиди обмінів в інноваційному процесі забезпечують управління навчально-виховно-освітньо-самореалізаційним циклом, характеризують специфіку впливів (соціальних, нормативних, ціннісних, духовних), особливості прийняття учнівських рішень щодо виконання ними власних учинкових дій, збагачують ситуативний обмін результатами пізнавальної діяльності, регулюють виконання нормативних взаємовпливів тощо.

Різновиди обміну у взаємозв'язку з аспектами спілкування поперемінно регулюють переважання комунікативних, інтерактивних, перцептивних і спонтанно-інтуїтивних символів на інноваційних періодах. На думку В.П. Казміренка, завдяки інформаційному і діловому обмінам розвиваються складні комунікативні структури і комплекси взаємодій, формуються значення і

символи, а відтак виникає «символічна комунікація» [205, с. 194]. Загалом під символом Т. Шибутані розуміє деякий об'єкт, образ дії чи слово [502]. У нашому випадку символи – це сфери змістового модуля, тобто формовиявлення знань, норм, цінностей, психоформ. Їх діяльне прийняття дає змогу учасникам модульно-розвивального процесу здобувати персоніфіковані знання, їх нормувати, надавати їм ціннісного сенсу і духовного спрямування. Завдяки цьому кожен набуває відповідного культурного досвіду, тобто інтенсивно соціалізується. Тому сфери змістового модуля відіграють роль інноваційних символів, щонайперше потоку певної наступності образних дій – від пізнавальних і психорегуляційних до психосмислових та сенсодуховних.

Соціально-психологічний аналіз ІДССО показує, що процеси таких обмінів можна обґрунтовувати на різних рівнях існування. Зокрема, ці різновиди взаємодії в інноваційній освіті загалом функціонують у форматі модульно-розвивальної системи через цілі, завдання і функції цієї навчальної техноструктури. Процеси ІДССО розгортаються у циклі міжгрупових і міжособових стосунків учнів та відображають особливості їхньої освітньої взаємодії як групових суб'єктів. Останні оцінюються за реальним результатом спільної освітньої діяльності. Різновиди соціально-психологічного обміну реалізуються під керівництвом учителя і задіюють формування різноманітних людських потреб, мотивів і компонентів ціннісно-сміслової сфери. Іншими словами, за допомогою інформаційного, ділового, смисловчинкового і самосенсового обмінів втілюються ті освітні функції, котрі виконує модульно-розвивальна система стосовно кожного учасника паритетних відносин.

У нашому дослідженні увага головно зосереджувалася на обґрунтуванні вказаних різновидів обміну через освітні стосунки вчителя та учнів і на особливостях того, як під дією ІДССО формуються мотиви до різних діяльностей, відбувається комунікативна, інтерактивна, перцептивна взаємодія тощо під керівництвом наставника. Специфіка і зміст ІДССО, які функціонують у межах освітньо-групових взаємин учнів та вчителів, повно відображає

реальний стан інноваційно-психологічного клімату конкретної експериментальної школи.

Загалом в *інформаційному обміні* модульно-розвивальної техноструктури знаходять відображення: а) зміст освітньої діяльності, б) особливості формування ставлень до неї, в) специфіка координування спільної суб'єктної активності між наставником і навчальною групою. Важливою метою такого обміну в межах освітньої організації є створення системи зворотних зв'язків між різними групами учнів, учителів, керівників. Крім того, він створює умови для розвитку процесів осмислення, кодування, декодування тощо. За допомогою інформаційного обміну виникає явище ідентифікації, де наміри учасників розвивальної взаємодії щодо поетапної технологічної процедури набуття соціально-культурного досвіду уподібнюються між ними.

Діловий обмін у системі модульно-розвивального навчання – це систематизований комплекс дій і взаємодій між учасниками освітнього процесу, котрий здійснюється через практичне нормонаслідування. Останнє пов'язане з освітнім взаємообміном результатами чи діями соціальних досягнень та стимулює розгортання процесів спільного домагання єдиної організаційної мети. Водночас така діяльність організує соціальні ролі (дослідника, проектувальника, співрозмовника, критика та ін.) й позиції наступника і наставника, котрі створюють умови для привласнення нормативів поведінки, і водночас формує соціальні ідентичності («Співучасник інноваційної освітньої діяльності», «Учень як рівноправний партнер нормонаслідування» тощо). Останні дають змогу кожному самовизначитися й адаптуватися в освітньому просторі організаційної життєдіяльності.

Смисловчинковий обмін в освітньому процесі сприяє формуванню цілісної організаційної картини взаємин між навчальними групами. Це – комплекс вартісно-світоглядних смислових взаємообмінів, котрий спонукає особу та освітні групи до певного розкриття, творення себе і виконує функцію цілепокладання. Крім того, смисловчинковий обмін активізує процеси виникнення індивідуальної ідентичності («Учень – автор міні-підручника,

задачника, рецензії» тощо) й Его-ідентичності (його власний світогляд, переживання, уявлення). Вони дають змогу сформувати риси людської унікальності, розкрити та самоототожнити власне Я із продуктами творчості. Внаслідок цього у внутрішньому світі наступника конкретизується соціально-культурний, ментально-вчинковий досвід плекання себе й довкілля, котрий довершено соціалізує систему особистих дій-актів.

Найвищий рівень обміну – самосенсовий – спричиняє в учасників модульно-розвивальної взаємодії переживання психодуховних станів внутрішньої свободи, сенсу життя, гармонії тощо. Також як індивідуальне психосмислове утворення зумовлює виникнення Его-інтеграції як процесу позитивного самопізнання, самоприйняття, об'єднання усіх своїх Я (минулих, теперішніх, майбутніх) у системно-функціональну цілісність. Іншими словами, учасники інноваційного навчання поєднують освітній учинковий шлях із рухом-поступом творчим, мудродійним, духовним, естетично збагаченим головно через власний цикл переживання, вірування, зростання, осмислення.

Соціально-психологічне підґрунтя ІДССО як всередині груп, так і в усій модульно-розвивальній структурі становлять процеси спілкування і взаємодії між партнерами навчального циклу. Завдяки цим обмінам між різними освітніми групами формуються комплекси пізнавальних, нормативних, ціннісних і духовних умов, які збагачують процеси спілкування та формують комунікативні структури взаємодії. Крім того, вони відповідають за організованість й інтеграцію освітньої системи та відображають процесуальні, соціально-психологічні аспекти, котрі є продуктами обміну (узгодження, паритетність, співробітництво тощо).

Нашим завданням було обґрунтувати взаємозв'язок структурних аспектів спілкування із ІДССО, здійснити концептуальний аналіз кожного аспекту (комунікативного, інтерактивного, перцептивного, спонтанно- інтуїтивного) у взаємозалежності з періодами функціонування цілісного інноваційного циклу (*табл. 4.1*), враховуючи опосередкований характер обмінів, котрі послідовно переважають під час розгортання освітнього спілкування.

Таблиця 4.1

Методологічна план-карта освітнього спілкування та його взаємозв'язок із ІДСС різновидами обміну у цілісному модульно-розвивальному процесі

АСПЕКТИ ОСВІТНЬОГО СПІЛКУВАННЯ ТА ЇХ СУТНІСТЬ			
<p><i>Комунікативний</i> – обмін інформацією, думками, світоглядом, знаннями, почуттями, навичками через процеси впливу, єдину систему кодування й декодування і формування на цій основі взаємостосунків</p>	<p><i>Інтерактивний</i> – суб'єкт–об'єкт–суб'єктна взаємодія між особистостями як обмін (уміння, навички, норми) діями, спільною діяльністю через практичне нормотворення, а відтак організація соціальних (у т.ч. освітніх) досягнень</p>	<p><i>Перцептивний</i> – сприйняття і пізнання один одного, своєї групи з допомогою явищ ідентифікації, емпатії, рефлексії, формування цілісного образу індивідуальності через ціннісно-естетичне осягнення інших, самої себе й освітнього спілкування загалом</p>	<p><i>Спонтанно-інтуїтивний</i> – самопізнання й саморозуміння себе як універсума через внутрішній продуктивний діалог, який дає змогу вибрати одну із психодуховних форм та наповнити комунікативні міжуніверсумні ситуації багатозначенним сенсом</p>
РІЗНОВИДИ ОБМІНУ			
<p><i>Інформаційний:</i> відображає специфіку змісту освітньої діяльності, координує спільну діяльність, сприяє виникненню ідентифікації, активності суб'єктів, їхнього впливу один на одного, процесу оволодіння комунікативними символами (сфери змістового модуля, щонайперше, модулі знань, умінь, навичок: теорії, закономірності, закони, моделі, поняття, дії, аналізування, порівняння, узагальнення, розв'язування тощо), виконує функцію зняття освітніх суперечностей</p>	<p><i>Діловий:</i> визначає комплекс нормативних дій та взаємодій стосовно циклу оволодіння інтерактивними символами (модуль норм: плани, проекти, інструкції тощо), сприяє досягненню єдиної мети, формує відповідальність щодо спільного освітнього результату, виникнення процесу соціальної ідентичності, регулює соціальні ролі, позиції вчителя й учнів та є засобом впорядкування відносин, зв'язків і намірів</p>	<p><i>Смисловчинковий:</i> сприяє осягненню перцептивних символів (модуль цінностей: ідеї, ідеали, прагнення, погляди, мотиви), процесу цілепокладання, рефлексуванню індивідуальної та Его-ідентичностей тощо</p>	<p><i>Самосенсовий:</i> стимулює саморозуміння, саморозкриття і утверджує Его-інтеграцію людини як універсума</p>

ОСВІТНІЙ РЕЗУЛЬТАТ			
<i>Означення:</i> надання значень (форма відображення соціокультурного досвіду, котрий наявний у вигляді понять, схемах дії, соціальних ролях й нормах) і зародження смислів у поведінковій активності учня як суб'єкта, а відтак <i>оволодіння й оперування</i> знаннями як соціальними <i>еталонами</i> та <i>взірцями спілкування</i>	<i>Регулювання:</i> організація спільної діяльності, об'єднання особистостей у соціальну групу, спільне прийняття та реалізація рішення, соціальний засіб внутрішнього узгодження, а відтак нормотворче <i>взаємозбагачення</i> кожного із співрозмовників	<i>Взаєморозуміння:</i> усвідомлення мети, установок, мотивів партнерів та їх прийняття як своїх власних й у такий спосіб <i>вартісно-світоглядне і смислове</i> самоствердження індивідуальності	<i>Саморозуміння:</i> неподільна єдність психодуховних станів переживання, внутрішнього зростання, творчості, вірування, любові, <i>самозбагачення</i> ментального досвіду універсума й, відповідно, розвиток внутрішньої свободи, відчуття краси, осягнення гармонії, сенсу життя
ПЕРІОДИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ЦІЛІСНОГО МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО ЦИКЛУ НАВЧАННЯ			
<i>Інформаційно-пізнавальний,</i> що актуалізується через процеси навчання	<i>Нормативно-регуляційний,</i> що здійснюється через процеси виховання	<i>Ціннісно-естетичний,</i> що втілюється через процеси освіти	<i>Духовний,</i> що реалізується як єдність самонавчання, самовиховання, самоосвіти і самореалізації

Останнє відображає цикл комунікативно-інформаційної (знання, уміння, навички, значення), інтерактивно-ділової (нормотворча діяльність, регуляція соціальних ролей, відносин), перцептивно-сміслової (осягнення цінностей, емпатія, рефлексія, порозуміння, вчинкові дії, творчість), інтуїтивно-самосенсової (внутрішній діалог, самозростання, межові переживання, гармонія думок, бажань, емоцій і волі тощо) взаємодії між учасниками модульно-розвивальних стосунків, у процесі котрих формуються й реалізуються міжособистісні, міжгрупові, монологічні, діалогічні, соціальні та духовні можливості-потенції кожного учасника.

4.2. Комунікативний аспект спілкування як форма актуалізації інформаційного обміну

Традиційно у психологічній літературі явище комунікації позначає процес обміну інформацією між людьми, задає змістове й значеннєво-сміслове поле соціальної взаємодії та є визначальним компонентом спілкування у цілому [16; 17; 32; 237; 238; 255; 325]. Комунікація – це не лише зовнішнє спілкування, а й підґрунтя для внутрішнього діалогу, який активізує мислення, цикли діяння, самопізнання, самооцінки і самоконтролю. Відтак зазначений компонент – важливий механізм передачі й обміну знаннями, уміннями, навичками й досвідом загалом між наставником і наступниками здебільшого на першому періоді навчального модуля. Зважаючи на різновиди модульно-розвивальних обмінів, інформаційний найповніше співвідноситься із комунікативним аспектом спілкування.

У комунікативному циклі під час розвивальної міжсуб'єктної взаємодії учасники обмінюються між собою освітніми знаннями, думками, почуттями, уміннями, навичками, уявленнями, ідеями, настановленнями. Останні можна розглядати як навчально-культурну інформацію, що організує учнів до оволодіння нею, а сам комунікативний процес актуалізує обмін цією інформацією, але не зводиться лише до її передачі. Це означає, що вона не тільки транслюється вчителем до учнів, а й «формується, уточнюється, розвивається між ними» [16, с. 84].

Натомість освітнє спілкування загалом утримує не лише інформаційний етап, а й практичний (регуляція освітньої діяльності учня за допомогою інтеракції), досвідний (освітні вчинкові дії, які спричиняють пізнання один одного, порозуміння), духовний (самозростання, саморозуміння). Перший стосується того, що під час його дії передаються повідомлення, що не тільки відображені у сферах змістового модуля, а й характеризується міжсуб'єктною, проблемно-діалогічною пошуковою взаємодією. У цьому випадку вчитель і учні

постають як однаково активні співрозмовники, котрі спільно спроектовують подальшу освітню діяльність.

Обмін навчальною інформацією між учителем і групою учнів у процесі спілкування має свою освітню природу. Він характеризується тим, що, з одного боку, формує активні окультурені відносини між учасниками розвивальних стосунків, налагоджує їхню спільну освітню діяльність, а тому вони взаємодіють як суб'єкти, з іншого – доповнює функціонування пізнавально-суб'єктного впливу, котрий зумовлює становлення учнів як суб'єктів освітньої поведінки. Адже ефективність комунікації визначається і тим, наскільки вдалося з її допомогою подіяти на інших та отримати зворотний зв'язок. Звідси слідує, що, спрямовуючи інформацію один одному, потрібно орієнтуватися у ситуації, взаємно аналізувати мотиви, мету, виголошені та приховані настановлення. У такий спосіб створюється інформаційно-значеннєве, а пізніше й смислове, підґрунтя аргументованих висловлювань чи повідомлень, за якого комунікативний процес відбувається не просто як «рух інформації», а, щонайменше, як активний взаємообмін знаннями, уміннями, навичками, а згодом нормами і цінностями. Тому характер взаємообміну інформацією між учасниками вирізняється тим, що вони можуть впливати один на одного шляхом використання системи культурних знаків (мова). Тоді комунікативне діяння спрямовується на корекцію поведінки контактуючих суб'єктів, зміну самого типу чи рівня організації актуальних відносин між ними.

Для здійснення комунікативного впливу як інформаційного обміну потрібно, як відомо, щоб учитель та група учнів володіли єдиною «системою кодування і декодування знаків» [237, с. 85]. Іншими словами, треба, щоб була відповідна навчальна взаємодіяльна мова, адже наставник як комунікатор і наступники як реципієнти постійно міняються місцями. На думку соціальних психологів (Г.М. Андрєєва, О.О. Бодальов, В.М. Казанцев, А.Б. Коваленко, М.Н. Корнєв, В.М. Куніцина, Л.Е. Орбан-Лембрик, А.М. Сухов), будь-який обмін інформацією можливий лише за умови, що знаки і закріплені за ними значення відомі усім учасникам комунікативного процесу. Це означає, що лише

єдина система значень дає змогу кожному учневі зрозуміти іншого. Відтак відповідним «тезаурусом» модульно-розвивального процесу чи єдиною системою інноваційних значень, якими користуються усі учасники паритетних відносин є різновиди змісту освітньої взаємодії та складові змістового модуля. Останні забезпечують функціонування не тільки сукупності значень, а й ціннісно-сислової сфери. Значення загалом відображають об'єктивну сторону предметів або «суть чого-небудь, зміст, важливість чи роль чого-небудь» [436, с. 166]. А ось смисли, які «виявляють ставлення суб'єкта до явищ об'єктивної дійсності» [356, с. 361] повно стають усвідомленими у сфері свідомості наступників, коли ті здійснюють власні вчинкові освітні дії.

Отож комунікативний аспект спілкування забезпечує обмін знаннями, уміннями, навичками, освітньою пошуково-пізнавальною активністю, які формовиявляються у системі відповідних значень, завдяки чому відбувається вплив одного учасника на іншого і на групу у цілому, що також сприяє зародженню смислів. Вони на першому періоді відображають суб'єктивний зміст слова, а на третьому – набувають нових нюансів, що характеризують суб'єктивне ставлення учня до власного продукту освітньої творчості.

Загалом формування та утворення значень є важливим освітнім комунікативним результатом взаємодії між наставником і наступниками на першому періоді. Це пояснюється тим, що вони повно висвітлюють «узагальнену форму відображення суб'єктом» [356 с. 118] соціально-культурного досвіду, який отримує кожен під час розгортання навчальних відносин і спілкування. Значення наявні «у вигляді понять, упредметнені у схемах дії, соціальних ролях, нормах і цінностях» [Там само]. Особиста сукупність значень, які привласнюються учнями через інтеріоризовані еталони освітньої взаємодії, спричинює перебіг їхніх психічних пізнавальних процесів і розгортання суб'єктно наповнених, пошукових дій. Окрім того, через систему значень учитель здійснює управління циклами індивідуальної освітньої діяльності школяра (сприйняття навчальної інформації, її усвідомлення, розуміння оперування нею та досвідне оволодіння). А ось конкретними

носіями освітніх значень є, як відомо, мова й різні знакові засоби-системи (схеми, формули, символічні образи тощо). У нашому випадку – це складові та компоненти змістового модуля (теорії, концепції, закони, поняття; проекти, програми, алгоритми, методики; ідеї, ідеали, оцінки, кодекси).

Значення за модульно-розвивального навчання розкриваються через зміст знаків («важливими знаками для людини є явища, дії» [450, с. 166]), мисленнєві образи, нормотворчу діяльність та ін. Коли учні у процесі комунікації з метою узагальнення міжсуб'єктного змісту виявляють набутий вітакультурний досвід (знання як результат пізнання дійсності, уміння, навички, особливості сприйняття, мислення тощо) у значеннях, то тим самим відбувається його самоусвідомлення. На думку О.М. Леонтьєва, саме значення у єдності із смислами утворюють засадничу структуру індивідуальної свідомості. У функціональному аспекті сукупність модульно організованих та розвитково насичених значень постає як «єдність узагальнення і спілкування, інтелектуальної та комунікативної функцій суб'єкта» [356, с. 119].

Відомо, що у процесі комунікації відбуваються суттєві втрати інформації чи перекручення її змісту. Це пов'язано із наявністю комунікативних бар'єрів [283], під якими розуміють «психологічні перешкоди, котрі виникають на шляху неадекватного розуміння повідомлення» [238, с. 69]. Причинами їх з'яви, на думку багатьох дослідників [17; 237; 238; 255; 268; 283; 284; 325], є психологічний захист людини від стороннього впливу, обмежений словниковий запас комунікатора і реципієнта, нерозуміння значень слів, помилки у кодуванні чи декодуванні, надзвичайна сором'язливість і т. ін. Але у психології обґрунтована сукупність засобів фасцинації (музичний чи кольоровий супроводи повідомлення тощо), що дає змогу зменшити втрати значущої інформації.

Під час розгортання першого аспекту спілкування за інноваційної системи навчання комунікативні бар'єри також існують. Для зменшення витрат інформації між учителем, групою учнів і кожним учасником зокрема функціонують аксіальна (повідомлення спрямоване до окремого суб'єкта) й

ретиальна різновиди комунікації («сигнали адресовані багатьом імовірним адресатам» [16, с. 88]), які супроводжуються ігровими сценками, музичним супроводом, програмами самореалізації. Це дозволяє наставникові не лише передавати наступникам інформацію майже без витрат, а й формувати освітню орієнтацію щодо процесу оволодіння знаннями, уміннями і навичками. Без останніх учні не зможуть продуктивно розгортати цикл нормонаслідування й здійснювати у перспективі власні вчинкові дії.

Для глибшого розуміння сутності функціонування комунікативного циклу скористаємося схематичними елементами цього процесу, що виокремлені у запитаннях американським соціальним психологом Г. Лассуелом. Щоб наповнити змістом запитання цього вченого нами створена модель-конфігуратор міжсуб'єктної комунікативної взаємодії між наставником і групою наступників (*рис. 4.1*). Вона, відображаючи універсальну структуру розвивальної комунікативно-освітньої взаємодії, зорганізовує пізнавально-інформаційний обмін як зворотний багатоканальний процес одночасного відправлення та отримання повідомлень співкомунікаторами на модульному занятті. Кожного ситуативного моменту вчитель і учень мають змогу обмінюватися та декодувати своєрідні інформаційно-психологічні кванти й водночас збагачувати актуальний соціально-культурний простір компонентами власного досвіду.

Отже, комунікація на першій фазі перебігу навчального модуля являє собою багатоканальний процес, у якому суб'єкти формують освітні взаємостосунки за допомогою засобів і механізмів відкритого вербального та невербального інформаційного зв'язку. При цьому комунікація тут є не стільки зовнішнім фактором чи контекстом, скільки підсистемою окремої реальності – колективної миследіяльності, ідея і концепція якої ґрунтовно розроблені в СМД-методології. Зокрема, згідно з відомою схемою трирядної будови миследіяльності Г.П. Щедровицького (колективне миследіяння – думка-комунікація – чисте мислення) саме пояс думки-комунікації є центральним і стрижневим, що феноменально поєднує дві інших межі мислезреалізування,

функціонує за принципом полілога (тобто багатьох логік і без розрізнення правильного і неправильного), суперечностей і конфліктів, реально постає як поле пошуків, боротьби і взаємозаперечень, яке надає такій проблемно-актуалізованій комунікації особливого смислу, котрий виявляється і закріплюється передусім у словесних текстах, живому мовленні [365, с. 105–107, 182–187; 505, с. 286–293]. На наше переконання, така думка-комунікація є конкретно-ситуативним формовиявом найбільш досконалої пошуково-пізнавальної діяльності, котра домінантно притаманна першому періоду модульно-розвивального освітнього циклу.



Рис. 4.1. Модель-конфігуратор комунікативної міжсуб'єктної взаємодії в теорії модульно-розвивального навчання (перший період освітнього циклу)

Тому комунікативний цикл освітнього спілкування у модульно-розвивальному навчанні постає як основа навчально-виховної життєдіяльності вчителя і учня, котра передбачає наявність їхньої змістово-сислової взаємодії і в котрій думка-комунікація стимулює розгортання їхніх інтелектуальних процесів (насамперед мислення, розуміння, рефлексії) у неподільному зв'язку із діяльнісним контекстом. «Думка-комунікація поєднує ідеальну дійсність мислення із реальними ситуаціями соціальної дії та задає, з одного боку, межі та осмисленість реалізації мисленнєвих ідеалізацій, а з іншого – мисленнєвих конструктів у соціальній організації і дії» [32, с. 498]. Зауважимо, що під ідеальною дійсністю Г.П. Щедровицький розумів світ чистого мислення, що головню відображається у невербальних схемах, графіках, таблицях тощо, а під реальною – «світ нашої діяльності, роботи, взаємостосунків» [364, с. 53].

У процесі власне освітньої комунікації між учителем і групою учнів виникають «позитивний оцінковий і безоцінковий зворотний зв'язки» [255 с. 91], які дають змогу: а) дізнатися про рівень оволодіння знаннями, б) надати їм допомогу (риторичні запитання, спільне обговорення, діалог, позитивні емоції, емпатійне слухання тощо) під час проблемно-пошукових дій, в) відкорегувати зміст усвідомленої інформації (уточнення, перефразування). Це уможлиблює наставникові перспективу оптимізувати наявний навчально-виховно-освітньо-самореалізаційний цикл загалом, більше дізнатися про розуміння модульного змісту кожним наступником, навчати його формулювати власні думки, а також виробляти загальну стратегію щодо привласнення усіма учасниками складових і форм модуля знань. Натомість «емпатійне слухання» [255, с. 94] як різновид безоцінкового зворотного зв'язку допомагає учневі знайти спосіб вирішення своїх пошукових проблем (без нав'язування йому чужих ідей), оскільки проговорюючи, він їх осмислює та ще раз продумує процес розв'язання.

«Рефлексивне слухання» [255, с. 93] як елемент оцінкового зворотного зв'язку, який використовується в інноваційному циклі, впроваджується для контролю, що виявляє рівень розуміння сприйнятої інформації. У цьому випадку учитель активно застосовує вербальну (вияснення, переформулювання)

і невербальну комунікацію, для того щоб дізнатися про рівень оволодіння останньою. Відтак метою рефлексивного слухання є усвідомлення педагогом точності розуміння учнями відправленого ним повідомлення і сукупності набутих освітніх значень як форми відображення знань, умінь, дій, образів і т. ін. А ось за допомогою емпатійного відкривається рівень емоційного захоплення інших тими ідеями чи позитивними афектами, які втілені в інформаційний обмін і пізнаються як окремі значення для збагачення молодого покоління відповідним соціально-культурним досвідом.

Завдяки мовленню, як відомо, відбувається кодування та декодування освітньої інформації. Зокрема, вчитель як комунікатор кодує, а учні як реципієнти у процесі слухання декодують та оволодівають останньою. Для наставника наміри і смисли, які закладені в інформацію, передують циклу кодування. А ось реципієнти розкривають смисл для себе та інших у процесі декодування і зміні ролей за допомогою комунікативних каналів.

Зазначимо, що монологічні, пізнавальні, проблемно-пошукові й діалогічні комунікативні канали відіграють важливу роль у розвитку внутрішньої мотивації до освітньої діяльності учня, дають змогу пробуджувати у кожного вмотивоване бажання навчати, навчатися і є основою для зворотного зв'язку між учасниками розвивальної взаємодії. Щоб досягнути повного успіху, на переконання К. Роджерса, педагог повинен бути впевнений у значущості свободи, стати не «учителем», а «фасилітатором», тобто «полегшувачем» розвитку. Загалом термін «вчитель» відомий учений здебільшого пов'язує із монологічною комунікацією. Але вчителем називають і духовного наставника, котрий чутливий до індивідуальних відмінностей учнів. Окреслена неоднозначність аналізованого терміну відображає реальну багатоаспектність педагогічної діяльності. У зв'язку з цим педагогічна практика, – на думку Г.О. Балла, М.С. Бургіна, – не може обійтися без монологічних каналів впливу, які корисні у навчанні «премудростей», під час формування знань, навичок та інших нормативних компонентів культурного досвіду [40]. З іншого боку, в діалогічних комунікативних впливах, котрі спрямовані на регулювання процесу

становлення мотиваційних рис вихованців, значуще також певне нормативне діяння, котре залучає реципієнтів до системи цінностей – етичних, естетичних, громадянських, духовних.

В освітньому процесі бажано дотримуватися відповідності у використанні стратегій комунікативних каналів впливу, що є передумовою для свідомого самовизначення людини. Зазначена взаємозалежність справді відіграє важливу роль у функціонуванні навчально-виховного циклу. Адже без монологічних, проблемно-пошукових та діалогічних каналів комунікативного впливу неможливий ефективний психосоціальний розвиток особистості учня. Останній покликаний не лише діалогічно взаємодіяти із педагогом (виявляти емоції та висловлювати власні погляди, думки, концепції), а й створювати в технологічному форматі навчання різні алгоритми, схеми, проекти, плани тощо, тобто бути максимально причетним до самопродукування і самореалізування.

А ось соціальною умовою реалізації діалогічної комунікації є емоційна особиста відкритість й паритетність учасників розвивальної взаємодії. У комунікативній ситуації дві особистості утворюють певний спільний міжсуб'єктний простір, який має конкретну часову протяжність і створює картину єдиної емоційної події у взаємостосунках. Тому вплив у звичному (об'єктивному) розумінні поступається місцем психологічній єдності суб'єктів, у просторі якої розгортається творчий процес взаємозбагачення різних ментальних досвідів й налаштовуються передумови для взаємовпливів, самовпливів і саморозвитку. Діалог, адекватно відтворюючи суб'єкт-суб'єктну природу самої людини, найбільше придатний для організації продуктивних розвивальних контактів між особистостями різного віку, статі, психічної організації. У процесі комунікативного спілкування діалогічні канали, крім того, забезпечують функціонування механізму інтеріоризації, коли зовнішня початкова взаємодія на першому періоді навчального модуля у системі «наставник – наступники» переходить у внутрішній світ школяра, окреслюючи його індивідуальні новоутворення. Також вони дають змогу розкрити точність розуміння учнями змісту інформаційно-пізнавального повідомлення вчителя

через поперемінну зміну освітніх ролей. Іншими словами, реципієнти (наступники) інколи стають комунікаторами. Це означає, що повно розкривається, збагачується, розвивається, смислово уточнюється зміст відправленої інформації.

Відомо також, що передача будь-якої інформації здійснюється за допомогою досконалих знакових систем – вербальної та невербальної комунікації. Перша (мовлення) забезпечує змістовий аспект взаємодії і порозуміння у процесі спільної оргповедінки, друга містить різні знакові системи (оптико-кінетичну, пара- та екстралінгвістичну, просторово-часову, контакт «очі-в-очі»), кожна з яких характеризується особливими ознаками. Водночас зазначені засоби комунікації тісно пов'язані між собою. Зокрема, невербальна комунікація є суттєвим додатком до вербальної, вона посилює її. За оцінкою А. Міроб'яна, тільки 7% змісту повідомлення передається через значення слів, у той час як 38% інформації визначається тим, як ці слова вимовляються і 55% – виразом обличчя [237].

Воднораз взаємостимулювання між учителем і учнями відбувається не лише за допомогою комунікативних засобів, а й педагогічного впливу як результату інформаційного обміну. Це сприяє актуалізації пошукової комунікативно-пізнавальної активності школярів, головно розвиває їх мисленнєвий потенціал та розумові здібності, стимулює суб'єктну самореалізацію, створює не тільки «рух інформації», а, щонайважливіше, безперервний – у соціально-психологічному відношенні – обмін культурним досвідом. Першоосновою цього обміну і є процеси спілкування, у т. ч. взаємодії та порозуміння загалом.

4.3. Інтерактивний компонент освітнього спілкування як форма ділового обміну

Подальше обґрунтування освітнього спілкування як складного феномена вимагає аналізу його інтерактивного аспекту. Останній сутнісно відображає той

момент спілкування, котрий безпосередньо стосується взаємодії та організації спільної діяльності людей.

Взаємодія – це «філософська категорія», що охоплює процеси взаємовпливу «об'єктів (суб'єктів) один на одного, а також їхнє взаємоспричинення, у тому числі й взаємозв'язок соціальних явищ, як на рівні суспільства в цілому, так і на рівні функціонування його окремих груп, індивідів» [218, с. 3]. У цьому відношенні не є винятком і освітній цикл, де власне розвивальна взаємодія між учителем і групою учнів допомагає йому координувати, розвивати різні види їхньої діяльності – працю, навчання, виховання, пізнання, спілкування тощо. Адже взаємодія, на думку В.М. Кондакова, – це така форма зв'язку, у процесі якої сторони тієї чи іншої системи не тільки міняються місцями, а й безпосередньо змінюються самі, викликаючи зміну всього взаємодіючого цілого. В освітньому процесі такі переміни досягаються за допомогою практичного нормотворення, котре об'єднує учасників розвивальної взаємодії у відповідну навчальну групу, узгоджує їхню діяльність, а відтак взаємозбагачує кожного співрозмовника соціальним досвідом.

Традиційно, під час аналізу інтерактивної (синонім слова взаємодіяльної) сторони спілкування, виділяють його внутрішній (сукупність відносин – виробничих, освітніх, політичних – людини із довкіллям) і зовнішній компоненти. Перший характеризують у «широкому (соціальному) і вузькому (міжособистісному) аспектах» [237, с. 75]. Звичайно, під час освітньої взаємодії учасники модульно-розвивальних стосунків задіяні у міжособистісні відносини, а їхньою специфічною рисою є наявність позитивних емоцій. А ось реалізація цих взаємин відбувається через навчально-виховний обмін (уміння, навички, норми) діями, котрий і характеризує зовнішню сторону взаємодії.

Загальновідомо, що в історії соціальної психології такі відомі дослідники, як М. Аргайл, Е. Берн, М. Вебер, П. Єршов, Л.П. Журавльова, Н. Казаринова, О. Леонт'єв, Дж. Мід, Т. Парсонс, В. Панф'єров, П. Сорокін, Л. Уманський, Я. Щепанський наповнювали тим чи іншим відповідним змістом структуру

міжособистісної взаємодії [див. приклад моделі 175]. Зокрема, Т. Парсонс обґрунтував категорійний апарат останньої. На його думку, в основі соціальної діяльності знаходяться міжособистісні дії, через котрі розгортається людська діяльність і вона – наслідок цих окремих дій (кожна являє собою деякий елементарний акт), які в сукупності утворюють систему дій. Елементи відповідного акту містять діяча, об'єкта (на нього спрямовується дія), норми (за ними організується взаємодія), цінності та ситуацію. Власне діяч розвиває систему орієнтацій і очікувань, котрі спрямовані на досягнення мети. Т. Парсонс виділяє п'ять пар таких орієнтацій, що класифікують можливі види взаємодії.

Натомість Я. Щепанський, створюючи структуру взаємодії, пов'язує останню із обґрунтуванням рівнів її розвитку. Інтеракція розмежується на відповідні стадії, а не на елементарні акти. Характеризуючи поведінку суб'єкта взаємодії, дослідник оперує поняттям соціального зв'язку. Він функціонує через просторовий, психічний (для ученого – це взаємозацікавленість), соціальний (спільна діяльність) різновиди контакту, а також за допомогою власне взаємодії (виконання дій, які викликають реакцію із боку реципієнта) та соціальних стосунків (взаємна система дій). А ось у транзактному аналізі Е. Берна обстоюється підхід, що приписує регулювання дій кожного (Батько, Дорослий, Дитина), хто бере участь у взаємодії, за допомогою збалансування позицій учасників. Крім того, відомо також, що О.О. Леонтьєв запропонував класифікацію ситуацій взаємодії за критерієм зорієнтованості – соціальна, предметна та особистісна. Н.В. Казаринова у структурі міжособистісної інтеракції виділяє ситуацію, позиції людей, формування простору, володіння сценарієм і, насамкінець, результат.

Ч. Кулі та Дж. Мід (представники символічного інтеракціонізму) запропонували новий погляд на пізнання індивіда, а саме через соціальну взаємодію. На думку Дж. Міда, становлення людського Я виникає у ситуаціях взаємодії, оскільки у них стається особистість – усвідомлює та вдосконалює себе. Центральна ідея інтеракціоністичної концепції полягає у тому, що

особистість формується у взаємодії з іншими, й механізмом цього процесу є встановлення контролю над її діями через ті уявлення про неї, які склалися в довкілля.

У психології існують й інші приклади обґрунтування структур взаємодії, що розроблені відомими дослідниками, але усі вони відмежовані від змісту діяльності, внаслідок чого ігноруються соціальні стосунки особистості із іншими суб'єктами взаємин. А в концепції символічного інтеракціонізму ще й не беруться до уваги такі аспекти спілкування як обмін інформацією та організація спільної діяльності.

У зв'язку з цим нашим завданням було створити модель-конфігуратор міжособистісної інтеракції вчителя і учнів, у якій можна відобразити зміст різних форм їхньої спільної освітньої діяльності (рис. 4.2). Крім того, така потреба зумовлена тим, щоб показати, що результат спільної нормотворчої діяльності є певним засобом формування паритетних, розвиткових, взаємовпливових відносин й водночас обов'язковою зв'язною ланкою між процесом оволодіння знаннями та циклом здійснення учнівських учинкових дій. Окремо зауважимо, що в модульно-розвивальній інтеракції, на другому періоді інноваційного циклу, простежується злиття таких соціально організованих процесів як спільна нормотворча діяльність, обмін діями, власне спілкування, виховання через систему діалогічних взаємовпливів і паритетних відносин. Це спричинює переважання різних різновидів норм (соціальних, групових, особистісних), що пересікаються із моментами оволодіння знань. Очевидно, що у цьому випадку соціально-культурний досвід добувається учнями за допомогою методу нормонаслідування, яке дає змогу обмінюватися навчально-виховними діями і операціями, набувати навичок і вмінь аналізувати, порівнювати, узагальнювати, розв'язувати, осмислювати різні освітні завдання.

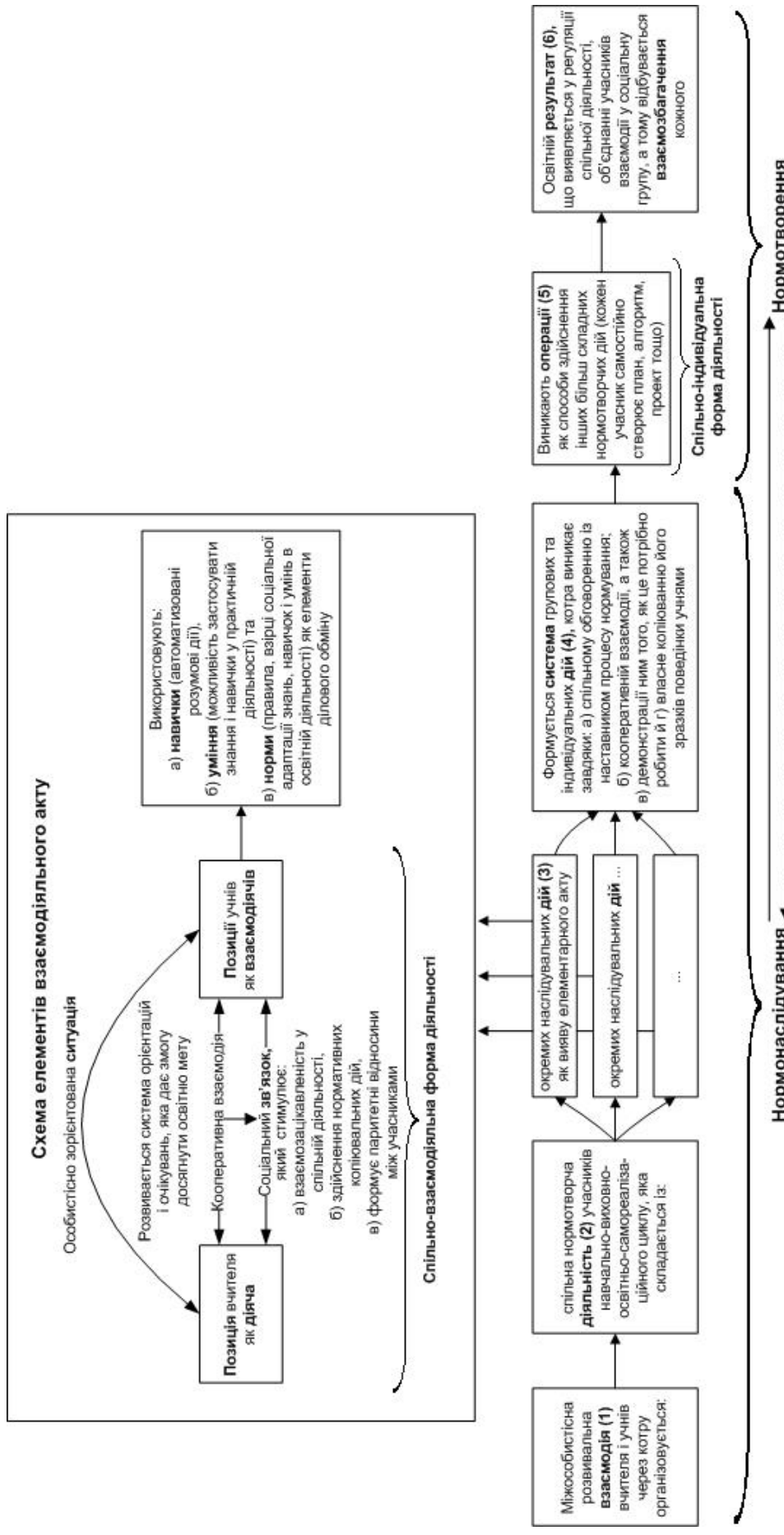


Рис. 4.2. Модель-конфігуратор міжособистісної інтеракції вчителя і учнів у теорії модульно-розвивального навчання (другий період освітнього циклу)

Отже, до структурних компонентів інтеракції, виходячи із *рисунку 4.2*, належать: власне міжособистісна розвивальна взаємодія (1), яка уможливорює розгортання спільної нормотворчої діяльності (2), котра утримує окремі наслідувальні дії (3) як вияви елементарних актів. Завдяки їм (3) формується система групових (коли учасники копіюють зразки поведінки наставника, втілюючи модуль норм) та індивідуальних дій (4), які спричиняють виникнення операцій (5) як способів здійснення інших більш складних дій (кожен учень самостійно створює план, проект, алгоритм, соціальні програми, версії вчиняння, методики вдосконалення праці залежно від навчального модуля). П'ятий структурний компонент дає змогу вийти на освітній результат (6), що регулює спільну діяльність учасників розвивальної взаємодії, об'єднує у соціальну групу, а відтак сприяє їхньому навчально-виховно-культурному взаємозбагаченню і відображає зміст спільно-індивідуальної форми освітньої діяльності.

Слід вказати, що наслідувальні дії (3) учнів відображають спільно-взаємодіяльну форму діяльності, яка утримує позицію вчителя як діяча, так і школярів як взаємодіячів. Між ними відбувається кооперативна взаємодія (узгодження, співробітництво), котра координує їхню спільну освітню діяльність, а саме поєднує безпосереднє нормонаслідування із кінцевим результатом (виникнення операцій). Внаслідок цього формується соціальний зв'язок, що припускає наявність психічного контакту (взаємозацікавленість, за Я. Щепанським), соціального контакту (спільна нормативна діяльність учителя і учнів), міжособистісного взаємовпливу (спрямовує на здійснення дій) і соціальних стосунків («взаємопов'язана система дій» [16, с. 102]). Учні у процесі цієї спільно-взаємодіяльної форми діяльності використовують такі елементи ділового обміну як навички, уміння, норми.

На думку Г.М. Андрєєвої, єдиною умовою, за якої змістовий момент інтерактивного спілкування розкривається, є та, коли взаємодія розглядається як форма організації будь-якої конкретної діяльності людей. У нашому випадку на другому періоді інноваційного циклу – це спільна нормативна, внаслідок якої

розгортається ще й «процес інтерналізації, під час якого індивід освоює соціальні правила і норми поведінки як свої власні» [252, с. 432]. Іншими словами, вона допомагає учням не тільки отримувати спільний освітній результат, а й набувати нового соціального досвіду пізнання себе й оточення. Важливо підкреслити, що в індивідуальній діяльності, згідно з ученою [17], мета розкривається не в контексті окремих дій, а на рівні діяльності як такої; тоді як організація спільної відбувається за умови втілення їх у відповідну загальну діяльність. Із *рисунка 4.2* видно, що остання (спільна нормотворча освітня діяльність) утримує як виконання нормативно-копіювальних дій (спільно-взаємодійна форма діяння), так і способи здійснення більш складних (самостійних) дій (спільно-індивідуальна форма).

Зазначимо, ще такий важливий момент: якщо інформаційний обмін, який детермінований комунікативним аспектом спілкування, актуалізує діяльність першого періоду цілісного функціонального циклу, то діловий – другого – нормативно-регуляційного. Загалом діловий обмін В.П. Казміренко визначає як «систематизований комплекс дій і взаємодій, який пов'язаний із взаємообміном результатами чи діями, котрі спричинюють досягнення результату, що спрощує чи супроводжує процеси спільного досягнення єдиної мети» [205, с. 173]. У нашому випадку він відображає сукупність спільно-копіювальних взаємодій і самостійних дій-операцій, які розвивають систему взаємовідповідальності за єдиний освітній результат діяльності учителя і учнів. За допомогою реальних носіїв ділового обміну (навички, уміння, норми) відбувається структурно організована, нормативно-регуляційна співучасть учасників інноваційного навчання у міжособистісній взаємодії. А власне обмін нормами в освітній діяльності актуалізує їх внутрішню потенційну потребу застосувати знання в актуальних діях, де виявляються кращі особистісні властивості (моральність, відповідальність, доброзичливість тощо). Крім того, розвиваються рольові очікування, система ціннісних орієнтацій, формуються позиції та ролі кожного.

На другому періоді функціонування навчального модуля зумовлене системою нормативно-ділових вимог як основним регулятором освітньої

життєдіяльності учнів як особистостей, оскільки вони спрямовані не лише на задоволення їхніх потреб, інтересів, а й на досягнення спільної мети. Ці вимоги визначають суспільно допустимі межі виконання наступниками певних освітніх ролей, які виникають у процесі розгортання спільно-взаємодіяльної та спільно-індивідуальної форм діяльності. Саме конструкції їхніх рольових взаємодій ділового обміну уможлиблюють адаптацію кожного щодо циклу оволодіння нормативами організаційно-інноваційної поведінки (знати, вміти, нормувати, цінувати).

Освітня діяльність обмінно ділового характеру вчителя і учнів спонукає їх утверджуватися у різних ролях – учня, інтерпретатора, добувача, носія, наслідувача, проектувальника, експериментатора, творця тощо. Власне на нормативно-регуляційному періоді переважають ролі наслідувача та проектувальника. Причому перша спонукає учасників інтерактивного спілкування до групової дискусії, яка породжує ситуації суперечок, спільного обговорення, досягнення консенсусу та мотивує кожного до усвідомлення свого внеску у спільну освітню роботу. Роль проектувальника допомагає їм «конструювати» плани, проекти, алгоритми розв'язання проблем, які вимагають розуміння пластів їх практичного застосування через здобуті знання.

Отож діловий обмін, який головно виникає в інтерактивному спілкуванні, впорядковує спільну нормативну діяльність учителя і учнів, їхні наміри і стосунки загалом. Внаслідок цього розгортаються взаємні процеси «узгодження, довіри, задоволення» [205, с. 193] від освітньої роботи. Прийнято вважати, що високому рівню розвитку організації відповідає оптимальний рівень впорядкованості, оскільки досягається та межа, де з'являється якісна визначеність кожного.

Вище зазначалося, що через функцію впорядкованості виникає процес узгодження. Останнє, як один із наслідків позитивного ділового обміну, з одного боку, сприяє гуманному розгортанню різних соціально-освітніх ролей, а тому забезпечує ефективний взаємообмін нормативними діями, а з іншого – виникненню соціальних ідентичностей. Адже вони визначають приналежність

людини до групи у «поєднанні із цінністю та емоційною значущістю, що супроводжують дану приналежність» [418, с. 164]. Тому формування соціальної ідентичності у свідомості учня дає змогу йому не тільки збагачуватися через зміст нормативних взаємостосунків із іншими, а й самовизначатися у суспільному житті.

А ось поняття «довіри», на переконання В.П. Казміренка, С.І. Ожогова, К.К. Платонова, як наступний чинник впорядкованості, співвідноситься у психології із: а) очікуваннями від людини вчинків, які відповідають моральним мотивам і прийнятим нормам; б) упевненістю у чий-небудь добросовісності, щиросердності, правильності чого-небудь; в) «інструментом і політикою стосунків» (у політичному контексті) тощо. Отож явище довіри є важливим засобом корегування міжособових стосунків.

У контексті ділового обміну навичками, уміннями й нормами феномен довіри припускає наявність очікувань учителем того, що учні правильно прокопіюють наслідувальні дії, з одного боку, а з іншого – виявляється його впевненість у добросовісному виконанні ними процесів самостійного нормотворення. Адже розвивальна взаємодія між учасниками цього навчання розгортається через позитивні емоції та паритетні стосунки на етапах цілісного функціонального циклу. Така атмосфера спонукає й мотивує наступників до добросовісної освітньої співдіяльності. Відомо, що шлях до «вдосконалення особистості полягає у максимальному розвитку вроджених позитивних моральних рис» [196, с. 16, 17]. Ця теза є однією із засадничих у модульно-розвивальній системі навчання. Але у навколишньому світі існує і зло, яке виникає, на думку В.В. Ільїна, С.Д. Пожарського, тоді, коли доброту руйнують особливі зовнішні умови. Так, наприклад, воді властиво текти вниз, хоча можливо спрямувати її русло і вгору [196]. Тому розвиток позитивних емоцій, кращих людських рис, потенційних потреб потрібно стимулювати і формувати у молодого покоління, що й організовує інноваційна модель навчання, а феномен довіри у цьому інтерактивному контексті являє собою механізм освітньої регуляції стосунків учителя і учня.

Діловий нормативний обмін, що виникає між учасниками міжособистісної взаємодії, стимулює розгортання такого психічного явища як задоволення. Останнє з'являється тому, що індивідуальний процес застосування модуля норм у практику освітнього життя сприяє виникненню бажань до подальшого самозбагачення, саморозвитку тощо. Задоволення своєю роботою як засіб впорядкування дає змогу реально усвідомити кожному результат навчально-виховної праці або, іншими словами, побачити вигоду як продукт цього ділового обміну. Цей чинник також змістово деталізується, на переконання К. Обуховського, через окремі способи задоволення потреб – конкретизацію, соціалізацію тощо. Це означає, що перший допомагає розгортати у внутрішньому світі учасника взаємодії конкретну сукупність дій, котра сприяє успіху (результат спільної діяльності, позитивна оцінка, способи подальшої освітньої роботи тощо). Відтак задоволення формується у результаті ділового нормативного обміну через «конкретну систему способів вдоволення потреб» [205, с. 198] як наслідок перших двох чинників процесу впорядкованості (узгодження, довіри). Якщо перший спосіб (конкретизація) дозволяє наступникові виділитися під час нормотворення, то другий (соціалізація) – освоїти соціальний досвід шляхом входження у систему суспільних зв'язків і відносин. До того ж процес соціалізації задає формат міжособистісної активності, прагнення до соціального визначення й прийняття групою.

Отже, впорядкованість та її чинники (узгодження, довіра, задоволення) відображають особливості ділового обміну нормами, щонайперше між учителем і учнями. Але у процесі цієї спільної діяльності також формуються й окремі «стереотипні дії» (за В.П. Казміренком) у навчально-виховній групі, коли учасники наслідують дії наставника. Їх позитивна роль на другому періоді полягає у тому, що вони інтегрують колективний досвід інформаційно-ділового обміну, допомагають орієнтуватися в освітньому циклі, оволодівати досвідом нормотворення, фіксувати позицію кожного тощо. Ці особливості стереотипних дій реалізуються у міжособистісній взаємодії через механізми психологічного

впливу, а також позитивно взаємодоповнюють чинники впорядкованості, пронизують інформаційно-діловий обмін між учителем і групою учнів та в окремих ситуаціях виступають засобом регуляції їхньої спільної освітньої діяльності.

Відомо, що у систему психологічних знань уведено такі поняття як «спільна (колективна) діяльність» та «індивідуальна діяльність». Психологічне вивчення діяльності розпочато Л.С. Виготським, С.Л. Рубінштейном та іншими дослідниками, а О.М. Леонтьєв обґрунтував основи діяльнісного підходу у психології. Зокрема, до структури індивідуальної діяльності входять потреби, мотиви, цілі, умови їх досягнення, власне процес діяння, дії та операції. А ось інтерактивний компонент спілкування проявляється під час організації спільної діяльності. Адже обмін знаннями, навичками, уміннями й нормами з приводу цієї загальної діяльності припускає, що об'єднання осіб у групу та їхнє взаємозбагачення реалізується у спробах сформувати й організувати спільну роботу. Натомість одночасна участь багатьох людей у ній означає, що кожен повинен зробити свій особливий внесок. У такий спосіб взаємодія організується як спільна діяльність.

У цьому концептуальному контексті «конкретним змістом спілкування як взаємодії» [409, с. 147] чи «різних форм спільної діяльності є співвідношення індивідуальних «внесків», які виконуються учасниками» [16, с. 112]. Л.І. Уманський, за словами Г.М. Андрєєвої, виділяє три можливі форми організації спільної діяльності, котрі відображають це співвідношення: а) спільно-індивідуальна (кожен виконує свою частину загальної роботи, незалежно один від одного); б) спільно-послідовна (загальне завдання досягається послідовно кожним учасником); в) спільно-взаємодіяльна (одночасна взаємодія кожного учасника з іншими).

У модульно-розвивальному навчанні це співвідношення, що виражається у певних індивідуальних «внесках», які розкривають зміст інтеракції, подане у двох формах діяльності. Перша (спільно-взаємодіяльна) – первинна, оскільки учні наслідують не лише дії вчителя, а й долучаються до діалогічної взаємодії

як із наставником, так і між собою, уточнюючи, доповнюючи один одного, головню задля того, щоб досягнути задуманого освітнього результату. Друга (спільно-індивідуальна) припускає наявність особливих внесків кожного на тлі попередньої спільної роботи, адже індивідуальне створення плану, алгоритму тощо характеризується особистісним відтінком чи своїм баченням того, як розв'язати відповідну освітню задачу.

Отже, під час розгортання міжособистісної інтеракції кожен учасник здійснює свій внесок, зокрема формує і реалізує плани просування уперед у навчанні, осмислює та приймає до втілення схеми групової поведінки, наслідуює і створює алгоритми розв'язання соціальних задач тощо. Це дає змогу характеризувати взаємодію як спосіб організації спільної освітньої діяльності вчителя і учнів. У цьому процесі вагомий момент відіграє не стільки обмін інформацією, скільки, власне, взаємообмін діями, що допомагає реалізовувати навчальну співпрацю. Водночас є підстави стверджувати, що комунікація організується саме в останній, оскільки наставнику і наступникам потрібно обмінюватися як інформацією, так і змістом нормотворчої діяльності.

Але дослідження міжособистісної взаємодії на нормативному періоді цим не вичерпується. Треба з'ясувати, із якими відносинами пов'язані форми організації спільної діяльності учнів. Інформація *рис. 4.2* показує, що соціальний зв'язок між учасниками, який виникає внаслідок кооперативної взаємодії, стимулює розгортання паритетних відносин. Їх назвемо такими, тому що вони у процесі спільно-взаємодіяльної форми стосунків стимулюють зародження рівноправного статусу кожного учасника. Це уможлиблюється завдяки циклу наслідування, проходження якого надає однакові умови для всіх однокласників, щоб навчитися застосувати знання на практиці. Однак у процесі утвердження спільно-індивідуальної діяльності формуються розвивальні відносини між учасниками, які й розвивають внутрішній потенціал кожного учня водночас. Адже коли наступник самостійно працює над процесом нормування, то взаємопов'язано функціонують його різні пізнавальні психічні процеси.

Зауважимо також, що, на переконання А.У. Хараша, під час аналізу інтеракції важливого значення набуває і момент усвідомлення учасником його внеску у спільну діяльність. Саме цей процес допомагає йому спрямовувати свою подальшу роботу. «Тільки за цієї умови може бути розкритий психологічний механізм взаємодії, який виникає на основі порозуміння між партнерами» [16, с. 113].

У цьому контексті слушно зауважити, що під час функціонування третього періоду модульно-розвивального циклу учні здійснюють власні освітні вчинкові дії, які виникають на підґрунті процесів оволодіння знаннями та їх нормування. Тому без останніх неможливе повноцінне вчинання загалом. Процес усвідомлення індивідуального внеску кожного виникає у процесі здійснення складних нормотворчих дій (операцій), коли потрібно самостійно створити освітній продукт, який підготовляється усією попередньою спільною діяльністю вчителя і групи учнів. Відтак самоусвідомлення нормотворення є винятково важливим чинником повного функціонального циклу навчального модуля, оскільки допомагає наступникам корегувати свою роботу, з одного боку, а з іншого – формується наставником через мотивацію як динамічно-інтегральний процес формування мотиву до реалізації ними свого кращого соціального потенціалу.

Для ґрунтовнішого розуміння процесу розгортання взаємодії загалом потрібно з'ясувати, «як наміри, мотиви, установки одного індивіда співвідносяться із уявленнями про партнера і як це сприяє прийняттю спільного рішення» [17, с. 116] в окремій навчально-організаційній структурі. Відтак подальша характеристика структури освітнього спілкування стосується того, як «формується образ партнера по спілкуванню, від точності якого залежить успіх спільної діяльності» [16, с. 114]. А це вимагає окремого детального аналізу третього (перцептивного) компонента спілкування.

4.4. Перцептивна сторона спілкування у процесі смисловчинкового обміну

Спілкування як важливий феномен соціального розвитку людини розвиває не тільки її саму як особистість, а й формує групи і колективи, етноси і нації, міждержавні союзи. Значне місце належить комунікативному, інтерактивному й перцептивному його формовиявам, оскільки перший у найзагальнішій суті дає змогу співбесідникам обмінюватися інформацією, другий – налагоджувати взаємодію, а третій – відповідно пізнавати один одного, створювати атмосферу порозуміння, компромісу, злагоди.

В освітньому спілкуванні відбувається не тільки інформаційно-пізнавальний, взаємодіяльний процеси, а й взаєморозумінневий. Останній тісно пов'язаний із циклом сприйняття один одного, яке артикулюють ще (як синонім) соціальною перцепцією. Цим запозиченим терміном «стали називати процес сприйняття так званих соціальних об'єктів, під якими розумілись інші люди, соціальні групи, великі соціальні спільності» [17, с. 117]. Крім того, у літературі зустрічається ще такий синонім до слова «сприйняття іншого» як «пізнання іншого», що запропонований О.О. Бодальовим. Це спричинено тим, що вживання останнього терміна охоплює ширший обсяг понять: а) власне момент сприйняття різних фізичних й учинкових ознак об'єкта, б) «уявлення про його наміри, думки, здібності, емоції, установки і т. ін.» [17, с. 119], в) ступінь розуміння тих взаємостосунків, які сформувалися через процес сприйняття. Відтак воно «точніше відображає процеси, які при цьому відбуваються» [237, с. 95]. Хоча у психології допускається різноманітне вживання термінів «соціальна перцепція», «міжособистісна перцепція», «сприйняття один одного» і «пізнання один одного».

Під час розвивальної взаємодії на третьому періоді функціонування освітнього модуля суб'єктом сприйняття є не лише окремий учень, а й навчальна група на чолі із наставником. Пізнання один одного та групи в цілому відбувається через міжіндивідуальнісну перцепцію чи міжіндивідуальнісне

сприйняття, оскільки здійснені вчинкові дії виявляють унікальність, неповторність і сутність кожного. В учасників взаємодії формуються уявлення про освітні й соціальні наміри, здібності тощо як окремої індивідуальності, так і про групові стосунки, котрі склалися. Крім того, міжіндивідуальнісна перцепція забезпечує регуляцію позитивних взаємин в освітньому спілкуванні, тому що розгортається через процеси взаємопізнання й взаєморозуміння (рис. 4.3).

Міжіндивідуальнісна перцепція охоплює процеси: а) сприйняття, б) формування уявлень про партнера і групу, в котрій взаємодіють учасники, в) взаємопізнання, г) зіставлення, д) порозуміння і е) механізми ідентифікації, емпатії та рефлексії. У цьому контексті слушно згадати відому істину, що «пізнаючи іншого, формується і сам пізнаючий індивід» [17, с. 120], а від повноти розуміння людини людиною залежить рівень планування та організації роботи з нею. Взаємопізнання одним учасником іншого й групи в цілому за модульно-розвивального навчання з'являється у процесі виникнення вчинкових дій, які дають змогу: а) емоційно охарактеризувати й оцінити учасника взаємодії, б) пізнати його поведінку та в) проаналізувати свою освітню діяльність. До такого внутрішнього аналізу долучається зіставлення себе з учасниками взаємодії, а пізніше виникає порозуміння. Останнє витлумачується як розуміння і прийняття партнерами освітнього спілкування загалом, а також цілей, установок, мотивів один одного у процесі взаємочиняння. Перебігу цих процесів допомагають механізми порозуміння – ідентифікація, емпатія та рефлексія, у тому числі активізація «емпатійних детермінантів психологічного здоров'я» [174].

Загальновідомо, що «термін «ідентифікація» буквально означає ототожнення себе з іншими і відображає встановлений емпіричний факт, що одним із найпростіших способів розуміння іншої людини є уподібнення себе до неї» [17, с. 121]. Це явище – важливий механізм взаємопізнання і взаєморозуміння учнем учня, який виникає на третьому періоді навчального модуля, оскільки допомагає їм через уподібнення до наставника, групи

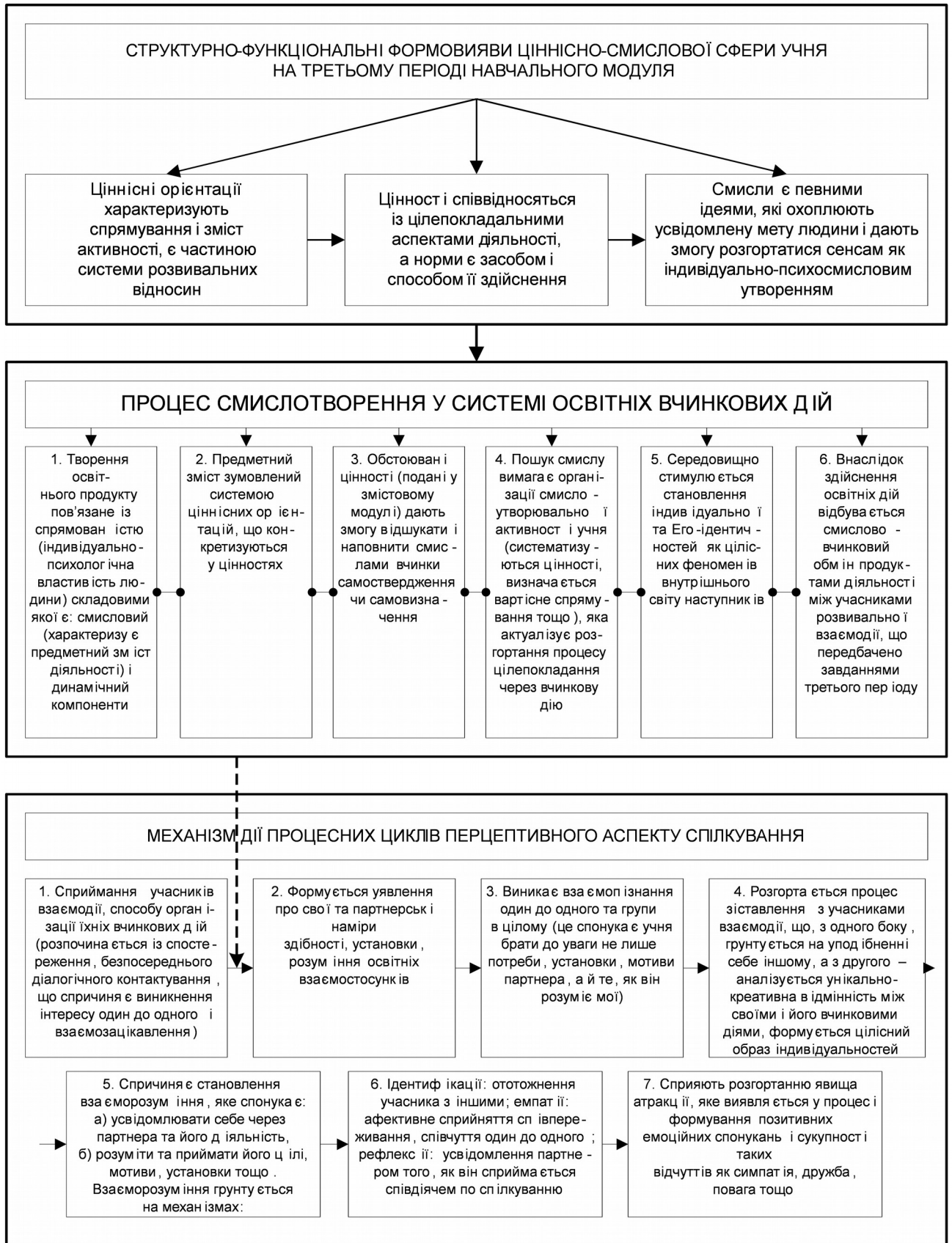


Рис. 4.3. Модель-конфігуратор перцептивної міжіндивідуальної взаємодії вчителів і учнів у теорії модульно-розвивального навчання

(третій період освітнього циклу)

наступників, циклу їхніх учинкових дій оволодівати нормами і цінностями, поглядами на життя, позитивними соціальними настановленнями, культурним досвідом загалом, а також моделями вчинання значимих для них інших. Крім того, таке ототожнення дає змогу вчителю гармонійно регулювати процес міжіндивідуального взаємопізнання учасниками один одного. Феномен ідентифікації пов'язаний за змістом із іншим – емпатією.

Це явище із грецької буквально означає процес співпереживання і також є важливим способом пізнання, розуміння співбесідника. Але тут на перше місце ставиться прагнення емоційно зреагувати і сприйняти проблеми співрозмовника. Тому емпатію Г.М. Андрєєва ще називає «афективним розумінням» [17, с. 122]. Під час створення продукту творчості учень аналізує попередні етапи проходження, набуття соціально-культурного досвіду (оволодіння знаннями, нормами, виокремлення цінностей) та емоційно долучається до цього процесу, а саме групового і конкретно-самісного. Тому з'являється афективне ставлення до ситуації свого творення й інших, де відчуваються настрій, установки, мотиви кожного. Явище емпатії як і ідентифікації спонукає учасників перцептивної взаємодії «поставити себе на місце іншого» [17]. Але ототожнитися із діяльністю співдіячів й поспівпереживати їм – не означає, що його власна освітня робота буде схожа на їхню. Це спричинено завданнями третього періоду, мета якого спрямовується на те, щоб кожен діяв в індивідуальному, креативно-неповторному контексті.

Зазначені ситуативні моменти спонукають розв'язати ще таку проблему: як діяч-співрозмовник інтерактивної перцепції розуміє «мене» та інших? Очевидно, що взаєморозуміння «ускладнюється явищем рефлексії» [17] як «усвідомлення діючим індивідом того, як він сприймається партнером по спілкуванню» [237, с. 100]. Під час дії цього механізму формується не тільки розуміння учасника та його учинкових дій, а й те, як останній розуміє «мене» і ставиться до продукту своєї творчості. Іншими словами, відбувається процес віддзеркалення психотворчої активності партнера.

Отже, виникнення порозуміння через вищезгадані механізми спонукає кожного пройти відповідний шлях від ототожнення себе з іншими, співпереживання чи співчуття до них, усвідомлення як своєї і партнерської праці, так і того моменту, як співдіяч думає про «мене» й мою творчість.

Зауважимо, що освітнє вчиняння знімає негативний бік дії «ефекту ореолу», який інколи заважає побачити справжні риси суб'єкта пізнання й з'являється під час «формування першого враження про людину» [17, с. 127]. Відомо також, що якщо останнє виявиться суто позитивним, то це зумовить таку ж оцінку про особу, а коли негативним – то неадекватну. Щодо навчально-виховного циклу зазначене твердження означає, що навіть школяр із невисокими здібностями до навчання може на третій фазі з допомогою креативної діяльності позитивно проявити себе. І тоді, можливо, сформоване первинне (на першому періоді) негативне уявлення про нього у партнера зникне, тому що він постане в іншому світі перед ним – творчо-діяльному, де виявить свій кращий індивідуальний потенціал. Відповідно до цього неадекватне судження зміниться на позитивно сприйнятливе. Тому на зміну «ефекту ореолу» приходять «ефект новизни», котрий виявляється через «ситуацію сприйняття знайомої людини, і тоді, коли більш новіша інформація стає значущішою» [17, с. 128]. Зрозуміло, що цей ефект виникає не тільки під час пізнання взаємодіяльного партнера, а й у процесі вивчення продуктів його освітньої творчості. Нова інформація, що отримана іншим у діалозі (розповідає, обмінюється циклом учиняння тощо), і наочні результати діяльності утверджують ситуаційну ауру позитивного ставлення до співрозмовника, а також з'яву адекватних емоцій, настановлень, мотивів, ідей, ставлень, переконань.

Результатом позитивного виникнення «ефекту новизни» у співбесідників є розвиток міжособової атракції. За модульно-розвивального навчання це явище виявляється через процес становлення сприятливих емоційних стосунків між учасниками перцептивної взаємодії, які розгортаються у палітрі дружніх

відчуттів – симпатії, взаємоповазі, довірі тощо. Це означає, що феномен атракції афективно регулює міжіндивідуальні стосунки в освітній групі.

Здійснені вчинкові дії дають змогу вичленяти у перцептивному спілкуванні як процеси ототожнення, співпереживання, а також й усвідомлення того, яке враження склалося про «мене» в інших, і наскільки сформовані позитивні емоційні стосунки, так і можливість відчутти справжнє прийняття чи неприйняття партнерів у групі. Це виникає через полідіалогічний зворотний взаємоспричинений зв'язок, який уможливорює обстоювання, обговорення не лише своїх, утілених в освітню діяльність, ідей та ідеалів, цінностей та смислів, а й співбесідника. Таким чином, розв'язується питання точності міжіндивідуальної перцепції. І це відповідає чинній ситуації у сучасній психології: «останнім часом багато дослідників намагаються вирішити зазначену проблему, виходячи з принципу діяльності в аналізі феноменів міжособистісного сприймання» [237, с. 104], а не тільки шляхом використання різноманітних тестів, методів експертних оцінок тощо.

Застосування модуля цінностей у процес перцептивної взаємодії виявляє те, наскільки кожен учасник здатний утілити його форми у власні вчинкові дії, а також під час діалогу охарактеризувати свою та партнерську освітню діяльність. Якщо аналіз останньої виникає через сукупність позитивних емоцій, ставлень, установок тощо, то це означає, що існує повне його сприйняття і прийняття. Тому точність перцепції у модульно-розвивальній системі навчання фіксується як за допомогою освітнього вчинання, так і у процесі зародження і розвитку діалогічних ставлень. Учинкові дії дають змогу виявити уподібнення один до одного, а також унікальну неповторність кожного у спільній діяльності, а головне, що вони, мов індикатори, відображають моменти їхнього пізнання. Звідси очевидно, що сприйняття учасником учасника відбувається не за зовнішніми (об'єктними) ознаками, а за внутрішніми (суб'єктними). Об'єктне є таким, що не передбачає конкретної спільної діяльності й існує за принципом наявності реального індивіда, взаємодія з яким здійснюється переважно на рівні

значень. Натомість суб'єктне організується у ній та характеризується смислотворенням.

Працюючи над створенням освітнього продукту, кожен, природно, задіює у цю роботу свої індивідуально-психологічні властивості – темперамент, характер, здібності, спрямованість. Складовими останньої, на думку С.Л. Рубінштейна, є: «смісловий компонент, що характеризує її предметний зміст та динамічний (так зване «напруження», яке пов'язане із джерелом спрямованості)» [цит. за 79, с. 17]. Крім того, «... спрямованість людини регулює її життя як члена суспільства» [303, с. 23]. Підґрунтям спрямованості у нашому випадку слугує система мотивів, котра стимулює вчинкові дії наступників, зорієнтовує їхню активність. А її предметний зміст в освітній роботі учня на третьому періоді навчального модуля, його ставлення до культуротворчого процесу, інших учасників і самого себе зумовлені системою ціннісних орієнтацій. Вони конкретизуються у культурно-моральних вартостях й у такий спосіб відображають ціннісне ставлення кожного наступника до дійсності. Водночас вартості, зі свого боку, регулюють учнівську спрямованість, ступінь домагань і пов'язані із їхніми цілепокладальними аспектами освітньо зорієнтованого вчинання.

Із запропонованого набору модуля цінностей на третьому періоді модульно-розвивального циклу кожен учень вибирає, втілює та обстоює його форми у своєму життєреалізуванні. У процесі авторського вчинання вибрана вартість стає для учня індивідуально привласненою і дає змогу загалом відшукати смисл життя, який являє собою «відчуття цінності чого-небудь для Я» [336, с. 416]. За К.О. Абульхановою-Славською, «смісл життя – це своєрідне відчуття суб'єктності, можливості творчості, це – не тільки когнітивне утворення, а й переживання особистістю свого задіяння у життєві структури, причетності до суспільних цінностей, повноти самовиявлення, інтенсивності взаємодії із буттям» [1, с. 16]. На думку Д.О. Леонтьєва, смисл – це суб'єктивна значущість об'єктів і явищ дійсності, котра виявляється у двох формах: 1) в емоційному забарвленні сприйняття та уявленні цих об'єктів і явищ; 2) у

розумінні (інтерпретації) суб'єктом їх ролі й місця у своїй життєдіяльності – в задоволенні відповідних потреб, реалізації тих чи інших мотивів, цінностей і т. ін. [265, с. 423–424]. У цьому контексті К. Обуховський пише: «Як спроможністю птаха є потреба літати, так здатністю людини – намагання відшукати смисл свого життя» [320, с. 133]. А. Маслоу пов'язує цей вибір із вищими потребами суб'єкта [285]. Отож, характеризуючи смисл життя, науковці переконані, що він має неперевершений позитивний вплив на буття і становлення людини.

Інноваційний процес створює простір для пошуку смислу, котрий відповідає освітньому вчинку самоствердження чи самовизначення – з одного боку, а з іншого – загалом дає змогу його відшукати у повсякденних реаліях. А ось Е. Еріксон зазначений вибір пов'язує із розв'язанням проблеми ідентичності [515]. Водночас В. Франкл обґрунтовує пошук як бажання знайти смисл власного життя і розвиває ідею смислоутворювальної активності людини [454], яка виявляється у «тенденції до індивідуалізації, здатності до інтерпретації буття не стільки діяльнісного і навіть не теоретично усвідомленого, скільки екзистенційного...» [1, с. 102]. На наш погляд, смислоутворювальна активність учасників модульно-розвивального циклу пов'язана із методом морального вибору [108, с. 195, 207], має індивідуальну центрацію, характеризується систематизацією цінностей, визначає вартісну спрямованість учня, котра конкретизується у вчинковій освітній дії. Внаслідок об'єктивації останньої кожен має змогу виявити власну непересічність, творчий потенціал, тенденції пізнання один одного, зреалізувати процес цілепокладання, усвідомити свої й інших установки, потреби, мотиви, а відтак здійснити смислово-вчинковий обмін. Цей обмін уможливорює: а) осягнення, рефлексування й обмінювання діяльністю, б) оцінку значущості навчальних взаємостосунків з однокласниками, в) особистісне порозуміння у процесі розв'язування задач і проблем, г) внутрішнє прийняття учасниками взаємодії один одного тощо.

Відтак смисл як «психологічний феномен, особливе психічне утворення» [490, с. 3, 4] «мотивує діяльність суб'єкта» [38, с. 99], адже відомо, що «там, де

смислу немає, там спонукання взагалі ніякого бути не може...» [265, с. 183]. Крім того, джерело смислів як «молекул культури» [31, с. 217] шукають як у творчому процесі людини, так і у тому просторі, де вона функціонує (вони можуть бути і не бути). Власне креативність закладена в інноваційний соціально-культурний простір-час через сфери змістового модуля та різновиди змісту розвивальної взаємодії. Тому смисл є клітинкою культури і водночас результатом привласнення чи освоєння досвіду, здатністю учня у процесі своєї вчинкової дії перетворити попередні надбання (знати, уміти, нормувати) у зміст особистої культури, тобто мовиться про набуття ним уміння здійснювати інтеріоризацію – зовнішнє робити внутрішнім. Для того, щоб наповнити авторські продукти смислами, кожен закономірно осмислює свою освітню діяльність, переосмислюючи попередню. Усвідомлення останнього процесу розглядається як ґрунтовний підхід до формування смислу. Переосмислення відбувається не лише в індивідуальному внутрішньому світі наступників, а й у циклі їхньої діалогічної взаємодії, де організовується рух-поступ мислення, виникають суб'єкт-об'єкт-суб'єктні відносини.

Під час обґрунтування «смислу використовують два терміни – «особистісний смисл» і «смисл життя». Ці поняття співвідносяться як часткове і загальне. Під першим розуміють цінності, які надають привабливості якимось діям, життєвим актам, діяльності тощо, а під другим – цілісне ставлення людини до життя як до привабливої вартості» [493, с. 21]. Відтак існує логіко-змістовий зв'язок між цінностями і смислами. Модуль вартостей за модульно-розвивального навчання виконує самостверджувальну чи життєстверджувальну (відповідає освітньому вчинку) і мотиваційну функції. Смисли виникають у наступників на підґрунті цінностей. Функція самоствердження спрямована на підтримку позитивних емоцій учнів, а вартості, котрі мотивують, стимулюють їх до вчинкових дій освітнього спрямування.

Важливе завдання третього періоду аналізованого інноваційного циклу – це створення таких навчально-освітніх умов, за яких розгортаються й особистісні смисли, і смисли життя. Останні виникають на основі перших і

відображають відношення кожного до освітнього простору школи як Дому культури, так і ставлення до людей, суспільства, держави в цілому.

Отже, під час функціонування механізму смислотворення взаємопересікаються: а) учні як суб'єкти взаємодії, котрі задіюють свої індивідуально-психологічні властивості; б) процеси переосмислення й смислоусвідомлення; в) смислджерела (модуль цінностей); г) смислоносії (освітні вчинкові дії наступників) та д) смислотворці (індивідуальності розвивальних відносин, які не лише продукують, а й обмінюються результатами діяльності, наповнюючи часопростір новими позитивними емоціями, ідеями, ідеалами, віруваннями тощо). Загалом психодуховний процес творення чогось нового, неповторного немає меж і є тим згустком, звідкіля джерелять смисли, котрі сприяють розгортанню різних устремлінь, бажань, установок, почуттів і т. ін.

Якщо інформаційний обмін в освітньому спілкуванні виконує функцію зняття навчальних суперечностей, а діловий – упорядкування відносин, то смисловчинковий сприяє досягненню процесу цілепокладання та рефлексуванню зрілості й новизни його продуктів. Цілепокладання охоплює «смислоутворювальний зміст практики, що полягає у формуванні цілі як суб'єктивно-ідеального образу бажаного (цілеформування) і втіленні її в об'єктивно-реальному результаті діяльності (цілереалізація)» [451, с. 755]. Для того щоб здійснити освітній учинок (авторське досягнення, наприклад створення задачника), наступники свідомо визначають мету, розробляють програму дій щодо його виконання, тобто задіюють процес цілеформування. Коли ціль утілюється в реальну освітню діяльність, то відбувається цілереалізація, котра розв'язує внутрішні та зовнішні суперечності між суб'єктом (учнем) й об'єктом (освітній зміст). Ціль досягається через засоби (у даному випадку об'єктивні – це розвивальний міні-підручник, програма самореалізації, а інтелектуальні – сфери змістового модуля). Водночас мета і засоби можуть мінятися місцями. Так, скажімо, створення наступниками авторських засобів, наприклад програми самореалізації для однокласників, стає

ціллю; воднораз досягнута мета є засобом для реалізації інших цілей (зокрема, виконання ровесниками завдань запропонованої їм програми самореалізації). У цьому випадку освітня ціль об'єктивується у специфічний результат діяльності – інноваційну вчинкову дію.

Тому ціль «ініціює у психіці індивіда процес цілепокладання – вибудовування послідовності дій, котрі здатні наблизити його до реального досягнення бажаного» [227, с. 71]. Освітня ціль характеризується «детальністю» [227], тобто вказує на те, за який час, у який спосіб, з допомогою яких засобів тощо треба здійснювати відповідні дії, а також вирізняється «структурованістю майбутнього» [227], розвиваючи уявлення кожного про перспективи подальшої діяльності на духовному періоді.

Загалом процес цілепокладання допомагає формувати наступників у практичному аспекті, оскільки, ставлячи перед собою цілі, вони аналізують шляхи їх досягнення. Щоб не наступив період невизначеності після моменту задоволення (досягнутий результат), то педагогічно активізується дія структурованості. За допомогою неї кожен може відповісти на запитання: «А що робити далі?» Цілереалізація на третьому періоді навчального модуля стимулює розвиток нового циклу цілепокладання на четвертому, робота якого забезпечується самосенсовим обміном. Така взаємодія між учасниками інноваційного навчання допомагає підтримувати наявність позитивних емоцій, не допускає афективного спаду. В будь-якому разі структурування цілі уможлиблює довготривале розгортання освітнього успіху в часі, дає змогу формувати в кожного учня широкий простір своєї діяльності, долучаючи до нього майбутні дії.

Цілепокладання як «аспект структури свідомості» [205, с. 212] чи «феномен свідомості знаходить якісні особливості у таких процесах: спогляданні – це утвердження смислу власного буття чи самовизначення особистості; уяві – становлення задуму; мисленні – побудова моделі... Їх поєднання визначає типологічні характеристики цілепокладання, які співвідносні із типами діяльності, що склалися в культурі» [497, с. 87, 88].

Отож, на думку Ю.М. Швалба, процес самовизначення виникає у спогляданні, а образи уяви розширюють поле бажаного можливого. Водночас «якщо б цілепокладання базувалося лише на уяві, то людина ніколи не змогла б зафіксувати зміст цілі у кінцевому вигляді» [497, с. 86]. Натомість «мислення зупиняє мінливість образів уяви», «визначає умови можливої дії», «а сама ціль отримує ту визначеність, яка потрібна для розгортання і завершення діяльності. Побудова моделі ситуації є основною функцією мислення у цілепокладанні» [497, с. 86, 87].

І справді, під час здійснення вчинкової дії, наступники самовизначаються як із вибором форми модуля цінностей, так і з різновидом самотворчості, вдихаючи у нього свій задум за допомогою уяви. До цього процесу долучається і мислення. Воно дає змогу сформувати модель освітнього продукту, розгорнути способи дій щодо послідовності циклу втілення цілі у реальний результат. Внаслідок поєднання процесів споглядання, уяви і мислення, які допомагають реалізувати замисел, скоординувати дії, прийняти рішення тощо (цілеформування), ціль об'єктивується у конкретний освітній продукт (цілереалізація). У такий спосіб цілепокладання постає як один із чинників творчості учня, адже ніякий задум не може бути реалізований до того моменту, доки він не визначить його як значущу для себе мету. Також можна стверджувати, що воно спричинене ціннісно-вольовим циклом життєдіяння наступника. Н.Ф. Наумова зазначає, що «цілепокладання як пов'язаний із свідомістю і самосвідомістю... механізм поведінки – важливий елемент людської діяльності...» [313, с. 91]. У цьому випадку вступають у дію як процеси сприйняття, мислення, пам'яті тощо, так і морально-етичні мотиви. Тому цілепокладання учасників розвивальної взаємодії ґрунтується на чітко спрямованій смисловій роботі, яка спричиняє відповідний результат і завершується смисловим обміном. Це означає, що наступники під час діалогу міняються набутим соціально-культурним досвідом, розповідаючи як про створення авторського продукту, так і про те, яку із запропонованих форм

цінностей найкраще втілити у вчинкову діяльність. За такого підходу виникає суб'єктивне ставлення до своєї і партнерської праці, а у підсумку – порозуміння.

Відтак цілепокладання пов'язане із наявністю в учасників розвивальної взаємодії освітнього замислу, який дає змогу кожному рухатися у майбутнє, самопроекувати й реалізовувати ціль в авторському продукті. До цього циклу долучається сфера особистісних смислів (вони стимулюють пошук смислу життя загалом), котрі наповнюють останній унікальністю та непересічністю, а тому виникає самовиявлення та формується індивідуальність учня. Водночас процес цілепокладання надає цінності та значення продуктам учнівської творчості, у яких відображаються їхні потребо-мотиваційні форми-інтереси, бажання, мотиви, інтенції. Відповідно до зазначеного, можна стверджувати, що смисловчинковий обмін опосередкований цілепокладальною активністю індивідуальностей перцептивного аспекту спілкування, оскільки пов'язаний із наявністю кінцевого результату (вчинкова дія). Підґрунтям цього є комунікативно-інтерактивне спілкування як інформаційно-діловий обмін, яке передбачає здійснення пізнавально-пошукової і нормативно-регуляційної діяльностей освітнього змісту. Саме ж освітнє спілкування як різновид обміну (інформаційний, діловий, смисловчинковий) створює психосоціальні умови для особистої участі учнів в освітній діяльності.

Висновки до четвертого розділу

1. Феномен спілкування як важливе джерело розвитку та окультурення людей організовується й функціонує у просторі суспільних (політичних, економічних, етнічних) і міжособистісних відносин, які регулюють різноманітні громадянські ролі, позиції осіб, стимулюють вияв їхньої життєактивності, задоволення матеріальних і духовних потреб, інтересів і цілей.

2. Цілісний інноваційний цикл характеризується періодичністю функціонування завдяки поперемінному переважанню інформаційного, ділового, смисловчинкового і самосенсового різновидів обміну, які актуалізуються (де терміновані) компонентами спілкування, виконують функції зняття освітніх суперечностей, упорядкування відносин, зв'язків і намірів між учасниками взаємодії, цілепокладання, виникнення явищ, ідентифікації, соціальної та індивідуальної ідентичностей, Его-ототожнення й з'яві Его-інтеграції особи загалом.

3. За модульно-розвивальної системи навчання освітнє спілкування є не лише конкретною формою обміну інформацією, взаємодії, порозуміння та саморозуміння, а й атрибутивною характеристикою перебігу пошукової активності пізнавального, регуляційного, ціннісно-естетичного та духовного змісту учнівських груп, а відтак засобом регуляції їхньої поведінки у функціональному контексті освітньої діяльності.

4. Єдність різних аспектів спілкування не виключає можливості переважання у цілісному циклі окремого з них на тій чи іншій фазі навчального модуля. Більше того, таке переважання є закономірним: комунікативний аспект відповідає інформаційно-пізнавальному перебігу, інтерактивний – нормативно-регуляційному, перцептивний – ціннісно-естетичному, а спонтанно-інтуїтивний – духовному.

5. Кожний аспект модульно-розвивального спілкування характеризується відмінним змістовим наповненням, різними психологічними механізмами та

результатами, що й визначає його специфіку та місце у цілісній архітектоніці актуальної розвивальної взаємодії.

Зміст четвертого розділу відображено у таких публікаціях автора:

1. Гуменюк О. Є. Психологічні закономірності соціального спілкування в організації / Оксана Євстахіївна Гуменюк // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. – Серія «Педагогіка». – 2000. – №9. – С. 31–34.

2. Гуменюк О. Модель взаємозв'язку структури спілкування і періодів цілісного модульно-розвивального оргпроцесу / Оксана Гуменюк // Економіка освіти : [зб. наук. праць НДЦ «Економіка вищої освіти» НДІ Вищої освіти АПН України / наук. ред. Фурман А. В.]. – Тернопіль : Економічна думка, 2001. – Т. 1. – С. 173–180.

3. Гуменюк О. Технологічна організація спілкування за модульно-розвивальної системи / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 145–159.

4. Гуменюк О. Комунікативний формат спілкування як актуалізація інформаційно-освітнього обміну / Оксана Гуменюк // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 1. – С. 17–21.

5. Гуменюк О. Є. Соціально-психологічний аналіз освітнього спілкування / Оксана Євстахіївна Гуменюк // Соціальні технології. Актуальні проблеми теорії та практики : [міжвуз. зб. наук. праць / наук. ред. Свідін О. Л. та ін.]. – Одеса : ОНУ ім. І. І. Мечникова, 2005. – Вип.18. – С. 35–44.

6. Гуменюк О. Освітнє спілкування як інформаційний, діловий, психосмисловий і самосенсовий різновиди обміну / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2005. – №3. – С. 73–94.

7. Гуменюк О. Є. Цілепокладання як необхідний елемент інноваційної освіти / Оксана Євстахіївна Гуменюк : матеріали міжвуз. науково-практ. конф. [«Психологія діяльності в особливих умовах»], (Харків, 28 квітн. 2006 р.) / М-во

України з питань надзвичайних ситуацій, Акад. цивільного захисту України. – Харків : АЦЗУ, 2006. – С. 27–30.

8. Гуменюк О. Перцептивний аспект спілкування як смисловчинковий обмін / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2006. – №4. – С. 73–80.

9. Furman O. Educational communication as option of innovation-psychological climate / Oksana Furman // International journal of economics and society. – 2015. – Vol. 1, Issue 1. – P. 156–159.

РОЗДІЛ 5
ПОЗИТИВНО-ГАРМОНІЙНА Я-КОНЦЕПЦІЯ –
ЦЕНТРАЛЬНА ЛАНКА-ПАРАМЕТР ІННОВАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО
КЛІМАТУ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ШКІЛ

5.1. Поняття про Я-концепцію у психологічній науці та в інноваційній системі

У розвитку психологічної науки як серцевинного сегменту людинознавства і важливого складника культури є певні історичні віхи, точніше вузлові теми, що фіксують її фундаментальний поступ на шляху до одвічного пізнання людиною внутрішнього – психодуховного – світу свого індивідуального Я. У цьому вершинному культуротворчому контексті дослідники говорять про душу і психіку, свідомість і несвідоме, поведінку і переживання, самосвідомість і волю, установки і діяльність, самоактуалізацію і вчинок, новаторське опрацювання яких було і залишається програмно-засадничими для нових поколінь професійних психологів, котрі присвятили своє життя служінню істини. Пояснити цей незаперечний факт може зріле методологічне мислення: тільки категорії, відіграючи роль основоположних світоглядних універсалій, повноформатно задають теоретичний каркас сучасного храму об'єктивних знань окремої науки, аргументуючи у такий спосіб її онтологічну адекватність, феноменологічну вичерпність, гносеологічну витонченість, аксіологічну значущість, епістемологічну довершеність, вітакультурну вагомість.

Однією із категорій і відповідно віхових тем сучасної наукової психології є «Я-концепція», тобто системно організована сукупність думок, ставлень, переживань, переконань, почуттів, мрій і розчарувань особи стосовно самої себе. Я-концепція – онтофеноменальне формоутворення самосвідомості, причому не лише винятково надскладне, а й унікальне за своїми функціями, призначенням, самоорганізаційною актуалізацією, адже формує низку

найвагоміших думок, уявлень та знань і дає відповіді принаймні на чотири запитання: «Хто Я насправді?», «Яким би Я хотів бути?», «Як мене сприймають інші?», «Яким Я можу реально стати у підсумку життя, незважаючи на сюрпризи і перипетії долі?».

Іншими словами, концепція власного Я у психодуховному світі особистості не менш важлива, аніж наше прізвище, ім'я, по батькові у суспільному житті. І це зрозуміло чому: кожен із нас витратив багато часу і зусиль, розмірковуючи про себе й знову і знову відповідаючи на одвічні запитання: «Яким Я себе уявляю?», «Як Я до себе ставлюся?», «Як себе оцінюю?», «Як самостверджуюся?», «Чи реалізую свій кращий потенціал?» та ін. Ще в дитинстві, з допомогою новонародженої крихітної самосвідомості, центрованої на відчуттях болю і задоволення, утворюється найпростіша картина себе, котра з роками, хоча й повільно, але все ж змінюється – розширюється та ускладнюється як у центральній композиції, так і у фонових відтінках. Її загальноприйнята наукова назва – Я-концепція, котра в індивідуальному розвитку людини постає як цілісна психофеноменальна даність системи уявлень, установок, когніцій і знань про саму себе, зароджується у сімейному колі, інтенсивно розвивається у шкільному середовищі, вдосконалюється у ділових та виробничих відносинах, прогресує чи деградує у буденних стосунках з навколишніми упродовж життєвого шляху особистості. Ось чому, незважаючи на те, що Я-концепція є глибинно-вершинним утворенням внутрішнього світу людини, вона, як не парадоксально, – центр її соціального всесвіту, оскільки сотнями і тисячами невидимих ліній-зв'язків єднає її психодуховну організацію з багатопроблемним довкіллям.

Я-концепція, безперечно, – гносеологічний (теоретичний) конструкт сучасної психології, однак настільки могутній за змістом і за обсягом, що аж ніяк не поступається таким добре відомим, як «свідомість», «діяльність» чи «особистість». І це зрозуміло з древніх часів: «Пізнай самого себе і ти пізнаєш світ», – пророче мовиться у Біблії. Лишень дорога до себе завжди виявляється непомірно довгою і драматичною, а найголовніше, що кожен її повинен пройти

сам, долаючи злети і падіння, виявляючи мужність і мудрість, протидіючи злу й примножуючи добро.

Пізнання природи людського Я і самосвідомості має давню історію, оскільки завжди цікавило філософську думку і конкретизувалося в одвічному запитанні кожної психічно здорової особи: «Хто Я?». Самосвідомість – визначальний конструкт-утворення внутрішнього світу людини, котре сутнісно полягає у сприйнятті нею численних образів себе у найрізноманітніших ситуаціях соціальної взаємодії та поєднанні цих образів у цілісне узагальнене уявлення – бачення себе у форматі Всесвіту. Якщо свідомість спрямована на зовнішній світ, то самосвідомість – на внутрішній часопростір людини і є екзистенційним процесом, з допомогою якого особа пізнає себе, ставиться до себе, актуалізує і творить себе. Її основний продукт – це знаннево організовані установки та уявлення людини про себе, тобто про власну Я-концепцію.

Зазначимо, що В.П. Зінченко вважає, що епіцентром самосвідомості є процес усвідомлення власного Я як внутрішньої сутності людини [190]. Ще І. Кант, обговорюючи питання самосприйняття і самосвідомості, писав, що людське Я здається подвійним: Я як суб'єкт мислення (в логіці), котре означає, що наявна рефлексія Я, та Я як об'єкт сприйняття [211]. В. Джемс переніс у психологію та обґрунтував подвійний характер самосвідомості, яка складається із таких елементів: пізнаваного (*рос.* – познаваемого; почасти об'єктного), тобто емпіричного Его (те, яке підлягає спогляданню), та пізнавального (*рос.* – познающего; почасти суб'єктного), або нашого «Я» чи чистого Его. Останнє, на його думку, є незмінним, але мисленневим суб'єктом і таким, яке спонукає до дії [158; 360]. І. Кон, висвітлюючи еволюцію «Я» як наукової проблеми від її загальнофілософської постановки до сучасної психології особистості, вказує на колосальну складність цієї проблеми, у тому числі на труднощі класифікації відповідних психологічних концепцій, тому що вони диференціюються за різними лініями теоретизування [231; 232]. Скажімо, В.В. Клименко творчість людини витлумачує як психічну систему «Я» і «не-Я» [220].

Щоб охопити людське Я цілісно психологічні дослідження впродовж усього ХХ століття, як відомо, розвивалися у двох головних напрямках: перший був спрямований на створення складних дослідницьких програм і теоретичних моделей, другий – на покомпонентне урізноманітнення складових Я та примноження різних емпіричних класифікацій Я-концепції.

Яскравим прикладом першого напрямку є психоаналітична теорія З. Фрейда, згідно з якою психіка особистості містить три генетично і функціонально різних компоненти: «Воно», або «Ід» (резервуар несвідомих потягів, які керуються «принципом задоволення»), «Я» чи «Его» (свідома основа, яка діє на засадах «принципу реальності» і виконує посередницькі функції між ірраціональними прагненнями «Воно», обставинами фізичного світу і вимогами соціуму) і Над-Я, або Супер-Его (формується з Его і втілює у собі засвоєні моральні заборони і норми, себто перенесена всередину особистості моральна цензура). Крім того, окрему частину Супер-Его становить Его-ідеал. Якщо Супер-Его визначає, якою людиною має бути, то Его-ідеал спричинює те, якою саме вона хоче стати, кого наслідує. Ці обидві інстанції символізують соціально-нормативні компоненти свідомості і самосвідомості. Звідси походить виняткова складність змістово-динамічного положення Я, котре витримує натиск і середовища («принцип реальності»), і несвідомих потягів «Воно» («принцип задоволення»), і совісті, втіленої у Супер-Его. Постійна боротьба зазначених компонентів за умов тієї чи іншої їх невідповідності породжує численні внутрішньоособистісні конфлікти (розлади цілепокладання, неврози, почуття провини, сором, комплекс неповноцінності тощо) [455; 456].

Протягом тривалого часу розвитку психоаналізу З. Фрейд застосовував топографічну модель особистісної презентації. Згідно з нею, у психічному житті людини, виокремлюють такі рівні – несвідоме, підсвідоме (частина несвідомого, матеріал або змісти якого можуть перейти у свідомість), свідомість і надсвідоме [455; 456]. Взаємозв'язок між компонентами особистості чи структурами особистості (за З. Фрейдом) та рівнями психічного життя людини

наочно подамо у вигляді *рисунка 5.1*. Крім цього, у рисунку визначимо місце Я-концепції у структурі внутрішнього світу людини.

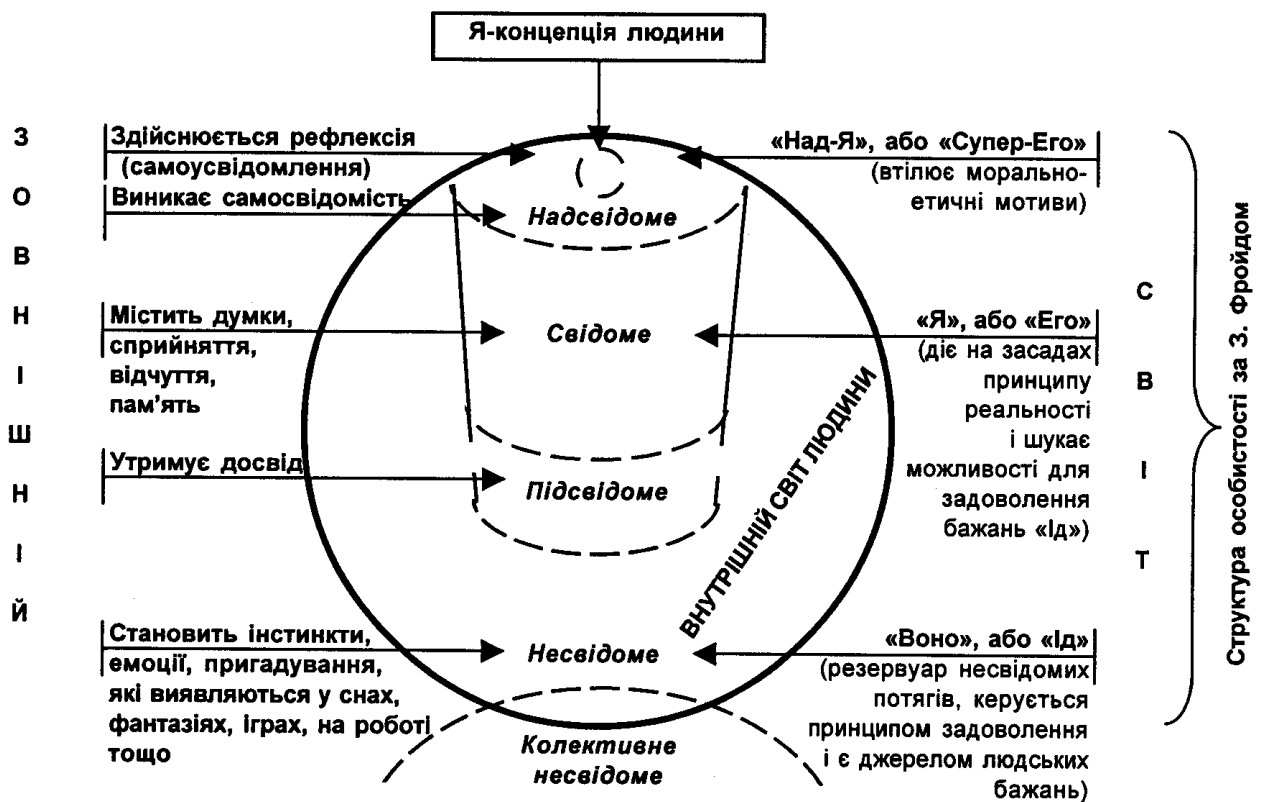


Рис. 5.1. Я-концепція у структурі внутрішнього світу людини [105; 110]

Відомо також, що «Супер-Его» поділяється на дві підсистеми – совість і «Его-ідеал». Перша набувається від досвіду батьківських покарань. Вона пов'язана із такими вчинками, які старші називають «неслухняною поведінкою» і за котрі дитина отримує догану. Людська совість містить здатність до критичної самооцінки, наявності моральних заборон і виникнення відчуття провини, тобто коли не зроблено того, що повинно було здійснитись. «Его-ідеал» формується із того, що батьки схвалюють чи високо цінують; він спрямовує юну особу на встановлення для себе високих стандартів. І якщо мета досягнута, то виникає відчуття самоповаги і гордості. Наприклад, дитина, яку нагороджують за успіхи у школі, буде завжди пишатися своїми академічними (навчальними) досягненнями. Тому «Супер-Его» вважається повністю

сформованим, коли батьківський *контроль переростає у самоконтроль*, а також прагне переконати «Я» у переважанні ідеалістичних цілей над реалістичними. Отож інстанція «Я», втілюючи розум, контролює психічні пізнавальні процеси, «Воно» відстежує перебіг різних потягів, а «Над-Я» блокує вияв негативних спонукань.

Другий напрямок наукових пошуків на шляху пізнання природи людського Я увінчався виокремленням глобальної Я-концепції, що обґрунтував Р. Бернс. Вона утримує найрізноманітніші грані індивідуальної самосвідомості (Я-усвідомлювальне і Я-як об'єкт), являє собою сукупність установок індивіда, спрямованих на себе, а також містить такі модальності – реальне Я, ідеальне Я та дзеркальне Я [45].

На наш погляд, перспективними для подальшого психологічного пізнання є: множинні Я, Я-центр, сутнісне Я, Я-інваріант (Г.І. Гурджієв, А.І. Зеліченко, П.Д. Успенський), рефлексивне Я і рефлексивне Я (І.С. Кон), езотеричне Я і екзотеричне Я, або імерсивне Я, іманентне Я, ідеальне Я, трансцендентальне Я і трансфінітне Я (В.А. Петровський), ідеальне Я і реальне Я (К. Роджерс, К. Хорні), функціональне Я і субстанціональне Я (І.М. Міхеєва), фальшиве Я, безпорадне Я (В.В. Столін), потаємне Я (І.П. Маноха), утілюване Я і неутілюване Я (Р. Лейнг), маленьке Я і велике Я (Т.С. Яценко), зовнішнє, наявне Я і внутрішнє, сутнісне Я (М. Бовен, А.Б. Орлов, К. Роджерс), апіорне, або ноуменальне Я (З.С. Карпенко, А. Менегетті), вище Я (Р. Ассаджолі), егоцентричне Я, егоїстичне Я, духовне Я (В. Джемс, І.С. Кон, Т.А. Флоренська), нормативне Я, моральне Я (Д. Болдінг, М. Раусте фон Вріхт), спонтанно-духовна складова позитивно-гармонійної Я-концепції (О.Є. Гуменюк), Я-вчинок (В.А. Роменець, В.І. Юрченко та ін.), Я-проблема (А.В. Фурман) тощо.

Отже, вченими-психологами обґрунтовані та продовжують відкриватися найрізноманітніші аспекти, модальності Я і складові Я-концепції у широкому діапазоні проведення наукового аналізу психіки людини. Адже утвердження людини як особистості та громадянина центрується навколо розгортання її Я-концепції [109; 116; 127; 143; 148; 464; 468], котра визначає не лише

продуктивність власної діяльності, а й здатність до позитивної, гуманної взаємодії з довкіллям, а також опосередковує особисту позицію, набір соціальних ролей, професійний статус і навіть долю. Відтак Я-концепція – це система взаємозалежних установок та уявлень людини про себе, яка містить усвідомлення своїх: а) когнітивних (інтелектуальних) властивостей, котрі організуються в образі Я; б) емоційно-ціннісних самоствавлень, що виявляються у самооцінці; в) поведінкових дій, які характеризуються проявами перших двох компонентів; або розгорнутий всередині індивіда соціальний процес, у межах якого виникають самооцінка й образ Я, котрі спричинюють цикл поведінкових актів і вчинкових дій. Крім того, Я-концепція – це і «... своєрідний внутрішній фільтр, який визначає характер сприйняття людиною будь-якої ситуації. При проходженні через цей фільтр ситуація усвідомлюється, отримує значення, що відповідає уявленням про себе» [532, с. 113]. Я-концепцію означають і «... як інформаційно-скеровуючу базу для визначення особистістю цілей, сфер, напрямів, способів і засобів своєї діяльності та поведінки. Тобто, особистість діє і поводить у відповідності з тим, чого хоче, узгоджуючи бажане з усвідомленими та ієрархічно структурованими (що більш важливе для неї, що менш) в її Я-концепції об'єктивними та суб'єктивними можливостями здійснення цього бажаного» [303, с. 180].

У внутрішньому світі людини і її самосвідомості зокрема, Я-концепція – важлива *структурна складова* психологічної самоорганізації, яка виконує функцію передумови і наслідку ефективної соціальної взаємодії і *якості життя* в цілому. Вона формовиявляється як відносно усталена, динамічна і певною мірою усвідомлена *система уявлень* особи про саму себе.

В науковій літературі, незважаючи на підвищену увагу дослідників, передусім філософів, психологів, соціологів і педагогів до пізнання природи цього *складного внутрішнього утворення*, знову постає проблема вдосконалення психологічної теорії Я-концепції на підґрунті усталених наукових підходів. Я-концепція виникає в людини у процесі розгортання *соціальної взаємодії* як результат її культурного розвитку, відносно стійке і

водночас піддатливе внутрішнім коливанням і змінам психічне новоутворення. Стверджується також, що вона справляє значимий вплив на перебіг життя людини від раннього дитинства до глибокої старості, зумовлюючи той чи інший вибір *життєвого шляху* та її власної долі загалом [45].

Первинна залежність Я-концепції від зовнішніх умов та обставин суспільного мешкання не підлягає сумніву, хоча з віком вона відіграє все самостійнішу роль у житті людини. Це означає, що навколишній світ, уявлення про інших сприймаються кожним через *формат* Я-концепції, котра формується за етапами соціалізації та організованого виховання й водночас має відповідне соматичне, передусім індивідуально-природне, спричинення. Її головні функції – утвердити у *самосвідомості* людини своєрідне *відчуття визначеності* у соціальному просторі, ідентифікації з конкретним довкіллям, досягнути благодатного самоототожнення й відтак її «інтегральної ідентичності як особистості» [401; 402]. Крім того, важливе призначення Я-концепції – забезпечити *внутрішнє узгодження* людини себе із собою, відносну сталість її поведінки, незважаючи на безперервний тиск проблемного світу. Отож не дивно, що розвиток особистості в усіх її основних окультурених формах (спілкування, поведінка, діяльність, учинок) перебуває під визначальним ситуативним впливом Я-концепції. Водночас і вона, структуруючись, інтегруючись та ускладнюючись з віком, формується під дією життєпотону кожної конкретної людини, щонайперше у системі дитячо-батьківських взаємостосунків. Із словами «Я сам» хлопчика чи «Я сама» дівчинки Я-концепція набуває активної ролі, впливаючи на інтерпретацію ними соціального і власного пізнавального досвіду, на цілі і завдання, котрі вони ставлять перед собою, на відповідну систему очікувань, прогнозів майбутнього, оцінку своїх досягнень, а відтак на повно функціональне самостановлення та самоутвердження.

Зазначена структурна складова психологічної самоорганізації особи містить оцінкові уявлення, які виникають у результаті її реакції на саму себе, а також уявлення про те, який вигляд вона має в очах інших. На основі останніх

формується психічний образ про те, якою людиною хотіла б бути і як повинна себе поводити в оточенні. Я-концепція індивіда знаходиться не у його свідомості (структура якої за О.М. Леонтьєвим містить чуттєву тканину образу, значення і особистісний смисл), а у самосвідомості. Центральним ядром останньої є Я-концепція людини. «Самосвідомість – це система знань суб'єкта про самого себе як про активне, діюче начало, котре впливає на об'єкти, змінюючи, перетворюючи, привласнюючи тощо їх ідеально та матеріально, сукупність самооцінок і сформованих на цій основі ставлень до себе. Останні розвиваються та існують тільки в усій палітрі його ставлень до інших суб'єктів і до об'єктів навколишнього світу» [304, с. 121].

У реальній життєдіяльності людини самосвідомість виявляється у неподільній єдності окремих внутрішніх процесів – *самопізнання, емоційно-ціннісного самоствавлення і саморегулювання поведінки* (за І.І. Чесноковою [487]) у всіляких формах взаємодії осіб у суспільстві. Вони забезпечують самоорганізацію таких складових Я-концепції, як: когнітивної (Я-образ), емоційно-оцінкової (Я-ставлення) і поведінкової (Я-вчинок). Але відомо, що самосвідомість може набувати ознак самостійного суб'єкта і являти собою джерело і підґрунтя існування духовності. Тому в авторській методологічній план-карті (див. *рис. 1.1*) обґрунтовуємо четверту складову Я-концепції людини – спонтанно-духовну [115; 141; 149].

Внутрішні процеси самосвідомості (самопізнання, самоствавлення, саморегуляція) дають змогу глибше зрозуміти те, як виникають Я-образ, Я-ставлення, котрі й спонукають до тих чи інших поведінкових дій. Зокрема, здатність до *пізнання себе* через різноманітний зміст взаємин, під час якої збагачується система установок і потреб, притаманна лише людині і реалізується за допомогою розуму, щонайперше спрямованій мисленнєвій роботі над собою. Самопізнання як дослідження самого себе в елементарних формах виникає у ранньому дитинстві й набирає вагомості з розумовим розвитком дитини. Воно потрібне не лише для вдосконалення себе, а й для

успішної адаптації особи до природного довкілля, для її ефективної соціалізації і суспільної самореалізації.

Обґрунтувати специфіку самопізнання, емоційно-ціннісного ставлення до себе і саморегулювання, на думку Л. Терлецької [430], можна шляхом їх послідовного виокремлення із цілісного процесу самосвідомості. Так, самопізнання – це найперша ланка й вихідна засада існування і прояву самосвідомості, коли людина приходить до певного змістовного знання про себе – свої сильні і слабкі сторони, артикульовані властивості і приховані риси тощо. Тому це – складний, багаторівневий процес, котрий персоніфікований у просторі та індивідуалізовано розгорнутий у часі. У цьому зв'язку умовно розмежовують його два основні рівні за критерієм різної спрямованості співвіднесення знань про себе [430, с. 71, 72].

На першому рівні самопізнання здійснюється через різні форми співвіднесення себе з іншими людьми, тобто коли дитина переважно спирається на зовнішні норми і правила у порівнянні себе з навколишніми. Основними внутрішніми прийомами тут є самосприймання, самоспостереження, до яких пізніше долучаються самоекспериментування і самоаналіз. Примітно, що на цьому рівні утворюються одиничні образи самого себе і своєї поведінки, котрі ніби «прив'язані» до конкретної ситуації, «живого» процесу спілкування, актів чи сцен соціальної взаємодії. Водночас формуються окремі, відносно стійкі й автономні уявлення про своє Я, хоча без цілісного, повного розуміння себе, котре вже пов'язане з поняттям про свою людську сутність. Аналізований рівень самопізнання є основним на ранніх онтогенетичних ступенях розвитку людини, себто до підліткового віку, коли відбуваються найважливіші якісні зрушення у сфері самосвідомості. Надалі, упродовж усього життя, цей первинний рівень існує поряд з більш високим, досконалим [430, с. 73]. Причому їхнє взаємоспричинене функціонування компенсує актуалізаційний перебіг один одного, що уможливорює широкий спектр інтеграційних схем пізнання і розуміння себе дорослою людиною.

На другому рівні співвіднесення знань про себе здійснюється не в межах «Я та інша людина», а у форматі «Я та Я», коли особа оперує вже опрацьованим знанням про себе, тобто здобутим у різний час і в різних ситуаціях. При цьому вона вдається до самоаналізу і самоосмислення, які не лише спираються на самосприйняття і самостереження [487, с. 98], а й зумовлюють ускладнення способів вивчення власного внутрішнього світу й у підсумку формують *узагальнений образ свого Я* [276; 430]. Останній є не раз і назавжди заданий, статичний, а навпаки, йому притаманний постійний внутрішній рух-поступ, збагачення психічного змісту. Причому адекватність цього образу майже безперервно перевіряється і корегується практикою щоденного життя.

На ранніх вікових періодах розвитку людини виникає, а пізніше формується її емоційно-оцінкове *ставлення до себе як особистості*. Останнє, так само як і самопізнання, підпорядковане завданню сприяти цілісності особистості, інтегрувати її внутрішній психічний світ фактично у центральній ланці самосвідомості – самоставленні як однієї з фундаментальних її властивостей. Проте за складних життєвих умов в особи може сформуватися таке емоційно-ціннісне ставлення до себе, у змісті якого переважатимуть елементи неадекватно низької самоповаги. Такі люди відрізняються надзвичайною чутливістю, хворобливо реагують на все, що стосується їхньої особистості, а негативна думка на їхню адресу дуже хвилює і глибоко ранить їх. Саме страх негативної думки і невдачі помножені на велику чутливість спричиняють намагання обмежити соціальні контакти, більшу чи меншу психологічну ізоляцію, а тому потребу у спілкуванні, в контактах з навколишніми, вони переважно реалізують у вигаданому світі фантазії, у нездійснених мріяннях, у світлих спогадах дитинства [430, с. 76].

У професійній діяльності поведінка таких людей може бути непослідовною, нерішучою, вони вчиняють, увесь час орієнтуючись на думку навколишніх та ніби шукаючи у них схвалення і самоствердження. Навпаки, адекватно усвідомлене і послідовне емоційно-ціннісне ставлення особистості до себе у таких формах, як самолюбство, сміливість, самоповага, вимогливість,

совість, почуття власної гідності тощо, становить центральну ланку її психодуховного світу, формує його цілісність, узгоджуючи й упорядковуючи внутрішні цінності і смисли у сфері самосвідомості. Це ставлення, виникаючи на підґрунті *переживань*, які є своєрідним сигнальним критерієм його позитиву чи негативу, долучається до «...саморегулювання особистістю складних психічних актів діяльності та поведінки» [430, с. 77] як значущий фактор впливу. За умов розширення когнітивної й емоційно-оцінкової складових Я-концепції розвивається також її регулятивний компонент – від окремих рухів у дитини до складних форм активності в дорослої особистості у різних системах міжіндивідної взаємодії.

Відомо, що усталена система національного виховання формує знайому та відповідальну особистість, котра, здебільшого, не знаходить подальшого розвитку як індивідуальність та універсум, тобто не досягає вищих проявів соціально-духовної досконалості і самобутньо-творчої самореалізації власного Я. Звідси культурно-історичний занепад традиційної освітньої моделі, організаційних схем і дидактичних технологій, які функціонують нині в царині середньої і вищої школи та потребують фундаментальної інноваційної трансформації на громадянсько-державницькому рівні реформування гуманітарної сфери суспільства.

Людина, вступаючи у численні соціальні взаємини, формує не тільки сукупність уявлень про світ, а й про себе, мисленнево виокремлює ставлення до власного внутрішнього світу та його окремих характеристик, тобто приймає себе, породжує самооцінку та утверджує установки як напівусвідомлені й емоційно забарвлені готовності суб'єкта сприймати довілля і себе в ньому певним чином (позитивно або негативно, конструктивно або деструктивно). Всі ці психічні процеси внутрішньо зорганізуються у вигляді такого складного утворення особистості як її Я-концепція, яка виникає на основі взаємодії особистості із соціумом, визначає актуальну систему її самосприйняття та задає морально-етичні межі реальної поведінки. Отож, як центральне утворення онтогенетичного розвитку, вона характеризує не тільки особливості

самобачення, а й потенційного діяння, вчинкового проживання і творення найближчого соціуму та власного Я.

Із моменту виникнення Я-концепція стає активною внутрішньою засадою культурного розвитку людини, важливим чинником інтерпретації її ментального досвіду. Ось чому вона накладає відповідний – позитивний, нейтральний чи негативний – відбиток на всі поведінкові дії особистості. Крім того, Я-концепція розширює, або обмежує вчинкове поле самореалізації людини, а у своєму розвитковому підсумку знаменує вчинок самопізнання і саморефлексії, який свідчить про здійснення акту утвердження і становлення власного Я, набування нею нових індивідуальних властивостей та духовне самоплекання своєї універсумної сутності.

Відомо, що за традиційної системи навчання недооцінюються особливості позитивного утвердження Я-концепції учнів, що й призводить до істотних недоліків у функціонуванні усталеної педагогічної системи, оскільки не забезпечуються соціально-психологічні умови адаптації-активізації-актуалізації творчого потенціалу молодого покоління, стимулювання його розвивально-особистісного поступу. Результати досліджень доводять, що 9 із 10 першокласників, котрі на початку навчального року стикаються із непосильно великим навалом навчального матеріалу, навіть при значних зусиллях та допомозі зовні, не справляються з інформаційним стресом, який із часом набуває явного негативно-емоційного забарвлення. Тотальне транслювання знань, зміст і характер самого навчального процесу майже нівелюють позитивні емоції, радість бодай маленького успіху, почуття внутрішньої захищеності і свободи учнів. На жаль, диктат типових навчальних програм посилюється здебільшого невиправдано суворим педагогічним тиском учителів і батьків, що в сукупності сіє нігілізм і відразу до навчання не тільки підлітків та юнаків, а й молодших школярів. У результаті переважна більшість випускників середніх загальноосвітніх закладів мають зруйновану Я-концепцію, неадекватне самосприймання та занижену самооцінку. Водночас це зримо сигналізує про невтішну перспективу: через 10, 20 і більше років суспільство утворюватимуть

переважно проблемні та аномальні особистості, нездатні до високих форм міжсуб'єктної гуманності, позитивного культуротворення, духовного вчинення.

Зміцнення Я-концепції вчителя і учнів, за влучним висловом І.Д. Беха – завдання вищої соціально-педагогічної ідеології. Тому вироблення й практичне утвердження цієї ідеології – справа важливіша порівняно з пізнавально-інформаційним наповненням навчання лише знаннями, вміннями і навичками [46; 48].

Порівняльний аналіз традиційного уроку і міні-модуля, як соціально альтернативних організаційних моделей навчання за 15-ти основоположними показниками, переконливо доводить, що традиційні та інноваційні умови і чинники освітньої діяльності формують різні за спрямуванням динамічні системи Я-концепції. Водночас у першому випадку вчитель головно виконує функції транслятора, або постачальника наукового знання (інформації), що істотно обмежує вітакультурне поле його діяльності як громадянина, педагога, особистості, а відтак звужує вплив на психосоціальний розвиток і духовне становлення особистості учня; у другому – він зосереджує, поширює і збагачує соціально-культурний досвід нації та людства не тільки знаннями, уміннями, навичками, а й нормами, цінностями і розвитком духовності.

Особливо важливим для позитивного утвердження Я-концепції людини є чинник довільного конструктивного діяння, вчинкового зреалізування. За класно-урочного навчання учень вимушений займати соціальну нішу пасивного виконавця доручень і вимог учителя. Хоча останні й потребують високої пізнавальної активності і самоактивності, проте у межах зовні керованої навчальної діяльності, за якої культурна комунікація і духовні взаємостосунки у класі обмежені. Низка змістовно інших соціальних ситуацій створюється за модульно-розвивального навчання: тут школяр, завдяки наданим йому широким соціально-психологічним повноваженням у пізнавальній, нормотворчій і духовно-естетичній роботі, – рівноправний партнер учителя в зосередженні і поширенні кращого соціокультурного досвіду. Важливо, що цей новий для нього громадянський статус нормативно визначається завданнями і психолого-

педагогічним змістом етапів цілісного освітнього циклу, починаючи від установчо-мотиваційного й закінчуючи спонтанно-духовним. Це зумовлює не лише його соціально активну участь в оцінюванні, контролі та керівництві освітнім процесом, а й ефективну внутрішню регуляцію напруженої самоактивності над розвитком образу Я як серцевини власної Я-концепції.

Аналіз інших критеріальних параметрів традиційного уроку і міні-модуля (завдання, наступність, час, темп, колектив, обставини, технологія, забезпечення, контроль, помилки) показує, що перший розвиває переважно розумову сферу особистості, дає хороші академічні результати, особливо у вивченні фундаментальних наук, але не завжди забезпечує індивідуальний підхід до учня, а відтак і творення позитивної Я-концепції; другий – виходить за межі навчальної діяльності школярів й функціонує в інноваційно-психологічному кліматі багатопроцесуальної освітньої діяльності, котра реалізує психосоціальні можливості кожного на індивідуальному рівні організації їхнього ментального досвіду й дає змогу досягнути вершини розумової і духовної зрілості, а тому всіляко сприяє самотворенню позитивно-гармонійної Я-концепції.

5.2. Модель самотворення позитивно-гармонійної Я-концепції наступників у сфері інноваційно-психологічного клімату

Я-концепція виникає в людини у процесі соціальної взаємодії як:

- а) унікальний результат її психологічного розвитку;
- б) відносно стійке й водночас піддатливе внутрішнім змінам і коливанням психічне новоутворення;
- в) внутрішній чинник саморозвитку її як особистості.

Зазначена психоформа багато в чому спричинює коловерть життєвих проявів протягом усього діапазону її онтогенетичного розвитку – від дитинства до глибокої старості. Первинна залежність Я-концепції від зовнішніх впливів на особистість видається безперечною. Проте у процесі соціального змужніння концептуальне Я не просто відіграє самостійну роль у внутрішньому світі кожного індивіда,

воно ще й підпорядковує численні психоструктури мотиваційної, когнітивної, вольової і духовної сфер особистості й завдяки цьому стає своєрідною візитною карткою того, якою насправді є людина не тільки у власному просторі відчуття і світобачення, а й у соціальному просторі самоототожнення, самоствердження, самореалізації.

Функціонування Я-концепції у сфері самосвідомості людини за модульно-розвивальної системи обґрунтовує зміст етапів її самотворення, яке виникає під час процесного перебігу впливу і досягає своєї кульмінації в розвитку позитивно-гармонійного концептуального Я. Таке функціонування досягається залежно від: 1) інноваційних періодів цілісного модульно-розвивального циклу (інформаційно-пізнавальний, нормативно-регуляційний, ціннісно-естетичний, духовний), 2) послідовності психомистецьких технологій розвивальної взаємодії у класі (проблемно-ситуативна – добування суб'єктом знань, регуляційна – нормування особистістю знань і вмінь, ціннісно-естетична – поширення індивідуальністю здобутого культурного досвіду, спонтанно-духовна – самореалізація універсума), 3) механізмів перебігу вчинку (ситуація – поведінка, мотивація – діяльність, дія – вчинок-подія, післядія – рефлексія), 4) окремої актуалізованої ієрархії соціальних установок (елементарні, соціальні, загальнолюдські, ціннісні, сенсу життя), 5) трьох базових параметрів клімату.

Загалом ідея *самотворення* обґрунтована нами із *моделі вільного спричинення* В.А. Петровського, що розвиває концепцію Я як *causa sui* шляхом осмислення чотирьох граней (ідеальне Я – образ, іманентне Я – інтенція, трансфінітне Я – переживання, трансцендентальне Я – думка), кожна з яких реалізує в собі одну із відомих аристотелівських причин і водночас може бути віднесена до рангу «причини себе» [337, с. 269–281]. Саме ця модель слугує своєрідною відправною точкою теоретичного аналізу проблеми самотворення Я-концепції, оскільки визнання самозумовлення у психології дає змогу підтвердити достовірність не лише ідей *саморуху* та *саморозвитку* особистості, коли розвиток відбувається у внутрішньому просторі її зв'язків з іншими людьми, а й психологічного механізму самотворення Я через внутрішню зустріч

у сфері самосвідомості вітакультурних форм активності та образів суб'єктивної реальності. При цьому самотворення цілком слушно розглядається нами як психологічна подія, тобто як «взаємодія між організмом (суб'єктом) і об'єктом, котра відбувається у специфічному контексті..., коли причинність, як пише Н. Сміт, не знаходиться зовні чи всередині, а охоплює взаємодію у цілому, включаючи контекст» [412, с. 18, 19].

Отож, кожна людина – творець власного життя та історії, а її буденна творчість – передумова самотворення, в якому й виявляється самодостатність і повнота психічного як сфери синергійної, розвиткової, імовірно-відкритої. Особистість збагачується через власне минуле і майбутнє, розгортаючи і проживаючи свій життєвий і творчий шлях у сьогоденному. Сенс життя, якого кожна людина прагне і постійно шукає, – це і є достеменно осмислення її живого і творчого шляху, котре полягає у самопізнанні та самотворенні [429] своєї Я-концепції.

В інтеракціоністичному підході Р. Бернса [45] розглядається структура Я-концепції як сукупність соціальних установок індивіда, спрямованих на самого себе. Здебільшого у визначенні установки підкреслюється три важливих елементи: когнітивний (Я-образ), емоційно-оцінковий (Я-ставлення) і поведінковий (Я-вчинок). Отож, будь-яка соціальна установка містить у своїй цілісності три вище вказаних компоненти: когнітивний – відповідні переконання, думки і знання про об'єкт, афективний – позитивні чи негативні відчуття до об'єкта, поведінковий – готовність до відповідного образу дії стосовно об'єкта. Крім того, ці установки полегшують особі процес адаптації до середовища (закріплюють те, що сприяє задоволенню потреб суб'єкта), дають змогу пізнавати світ (систематизують попередній досвід взаємодії суб'єкта з об'єктом), самореалізуватися (забезпечують розгортання творчої активності особи) й утворити психологічний самозахист (тобто відсторонитися від усвідомлення тих аспектів дійсності, що викликають стурбованість) [360]. Тому самоусвідомлення кожним себе через ту чи іншу систему установок – методологічний крок, що допомагає уявити її структуру не як випадковий набір

складових, а як певну цілісну єдність когнітивного, емоційного й поведінкового компонентів.

Відповідно до розробленої В.А. Ядовим диспозиційної теорії особистості [360; 528], окремі установки не існують у людини самі собою, а організуються у вигляді певної ієрархічної системи диспозицій. Перший (нижчий) рівень становлять елементарні установки, котрі формуються на основі вітальних потреб, а тому не характеризуються модальністю; другий – система соціальних установок (когнітивні, емоційні, поведінкові), які виникають в особі на підґрунті конкретних соціальних об'єктів і ситуацій; третій – базові соціальні установки, котрі визначають загальну спрямованість активності людини; четвертий – сукупність ціннісних орієнтацій на цілі життєдіяльності і засоби їх досягнення. У нашому досвіді теоретизування пропонується найвищий, п'ятий, рівень самотворення людини самої себе як універсума – її внутрішнє налаштування на духовне осягнення сенсу власного життя й у такий спосіб особиста причетність до мудрого, святого, вічного у просторі духовного прийняття Всесвіту.

Водночас перший (когнітивний) компонент структури Я-концепції – це спосіб охарактеризувати неповторність кожного суб'єкта в освітньому циклі через поєднання його окремих, здебільшого пізнавальних й інтелектуальних, рис. Тоді друга – афективна складова не сприймається особистістю байдуже, а пробуджує оцінки (високі, низькі, позитивні, негативні) та емоції, інтенсивність яких залежить від контексту довкілля і від актуалізованого когнітивного змісту. Третя складова у структурі Я-концепції індивідуальності школяра регулюється її безпосередніми вчинковими діями. Адже «вчинок є істина, справжня творчість нових форм і вимірів психічного» [429, с. 25]. За словами В.А. Роменця, саме вчинок – завжди підсумок попереднього етапу життєвого шляху та форма спрямованості до наступного творення. Завдяки вчинковій післядії людина занурюється у глибину життя, піднімаючи ті пласти, яких не було в її попередній мотивації [378].

За наявності четвертого періоду навчального модуля та його етапів відбувається духовний Я-розвиток самого школяра, за допомогою якого він пізнає себе через вищі формовияви любові, віри і творчості, знаходить сенс життя (спонтанно-духовна складова). Науково спроектоване, циклічне переважання у сфері самосвідомості учнів когнітивної, емоційно-оцінкової, вчинково-креативної та спонтанно-духовної складових їхнього самотворення спричинює виникнення складноструктурованої динамічної цілісності Я-концепції кожного учасника освітньої взаємодії за логікою системоформувальної дії освоєних соціальних установок (рис. 5.2).

Вихідною точкою першої складової Я-концепції є модальність самоустановки – Я-реальне, тобто уявлення учня про те, ким він постає в даний момент. За допомогою Я-інформаційного (яке формується через процес оволодіння знаннями, уміннями, навичками завдяки пошуковій суб'єктній активності), розвивається Я-свідоме, котре утримує різні освітні думки, сприйняття, відчуття, пам'ять. Ці модальності – реальне підґрунтя для становлення у кожного Я-ідеального головно на першому періоді модульно-розвивального циклу.

Емоційно-оцінкова складова суб'єкта освітньої діяльності виникає відповідно на другому періоді, де функціонують регуляційна технологія нормування навчальних знань і певні модальності. Зокрема, Я-реальне як вихідний момент становлення наступного компонента Я-концепції є знову початковим, оскільки цей період має свої завдання і мету. Кожен прагне піднятися до Я-ідеального, тобто навчитися нормувати, а тому формує уявлення про те, ким хотів би стати на завершення цієї фази. Це досягається за допомогою Я-нормативно-рефлексивного. Іншими словами, власне через цикл переведення знань у певні алгоритми, плани, технології відбувається рефлексія (здатність людини спрямовувати свідомість на себе, на форми і способи діяльності). Коли наступники нормують, вдаючись до методу наслідування, то до цього процесу задіюється їхнє Я-підсвідоме, котре генерує досвід. У такий спосіб учень, з одного боку, збагачується новими соціально-рольовими

здобутками, а з іншого – попередній індивідуальний досвід змістовно розширюється.

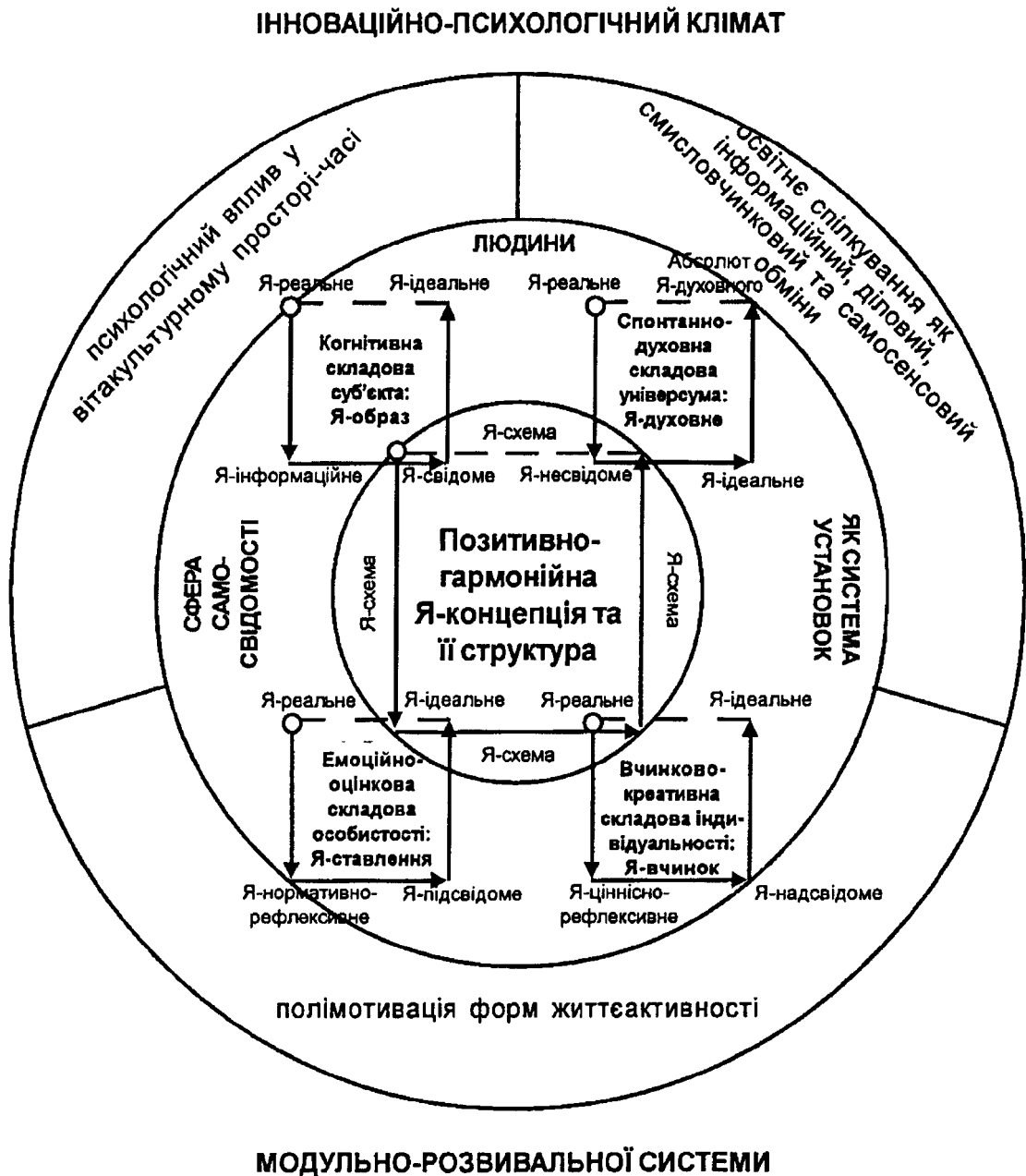


Рис. 5.2. Модель-конфігуратор самотворення позитивно-гармонійної Я-концепції людини у структурі інноваційно-психологічного клімату

Під час розгортання третьої складової у внутрішньому світі школяра переважно функціонують такі модальності установки як Я-ціннісно-рефлексивне і Я-надсвідоме. Перша спрямована на обстоювання кожним модуля вартостей (ідеали, ідеї, мотиви, устремління тощо), яке виявляється у

здійснених освітніх учинкових діях (написання рецензії, вірша, виокремлення ціннісних орієнтацій тощо). Я-надсвідоме утримує морально-етичний аспект. Адже учинкова дія здійснюється шляхом активізації методу морального вибору. Це дає змогу кожному підняти своє Я-реальне до Я-ідеального.

Загалом джерела духовності особи приховані у нерелексивних глибинах Я-несвідомого. Адже згідно з поглядами В. Франкла людська духовність є неминуче несвідома. Вчений переконаний, що існує не тільки несвідоме, котре організоване у вигляді потягів, а й духовне несвідоме, що становить першооснову всієї свідомої духовності [454]. Тому розвиток Я-духовного в учня виникає через глибини несвідомого, які виявляються за допомогою таких психоформ як віра, честь, краса, істина тощо. Останні кожен обстоює на основі здійснених власних освітніх учинкових дій. Саме із цих міркувань конкретизовані складові й модальності самоустановок учнів у динамічно-розвитковій структурі їхньої Я-концепції.

Воднораз категорійне наповнення *рис. 5.2* показує, що самотворення Я-концепції учнів обґрунтоване за принципом «методологічного квадрата», на вершині якого знаходиться Я-духовне, яке утримує всеможливі аспекти їхньої універсумної самосвідомості. Проте треба пам'ятати про умовність такого розмежування, оскільки в реальному освітньому співжитті учасників навчального модуля зазначені складові утворюють єдине ціле. Я-образ, Я-оцінка, Я-вчинок і Я-духовне підлягають лише абстрактно-концептуальному розмежуванню, тому що у психологічному відношенні вони неподільно взаємопов'язані, хоч і характеризуються різними модальностями (Я-реальне, Я-несвідоме, Я-ідеальне, Я-інформаційне, Я-ціннісно-рефлективне тощо).

Кожний учень під час проходження інноваційного циклу використовує складний набір особистих мислесхем для осмислення і пізнання світу. Сучасні дослідження у вивченні соціально-когнітивних процесів припускають, що ці схеми утворюють загальну злагоджену структуру, засоби якої переробляють і забезпечують функціонування інформації у психодуховній сфері учасників навчання, виховання й освіти. Природно, що Я-схеми є «когнітивними

узагальненнями про самість, які отримані із минулого досвіду та організують і контролюють перероблення інформації, що належить Я» [551, с. 64; 552; 553]. Отож схема власного Я учня містить властивості, котрі сутнісно характеризують внутрішній світ як надійний базис чи константу ставлення самого до себе. Це стосується відомих культурних психоформ: прізвище, соматичні ознаки, соціально-психологічні аспекти взаємостосунків із іншими, мотиваційно-ціннісні стани, які входять до структури Я-концепції. Крім того, їхні Я-схеми можуть ще й змінюватися залежно від того, як вони відчують і визначають себе у кожний момент нових взаємин з людьми.

Емпіричні дослідження доводять, що люди переробляють тільки ту інформацію, яка тотожна їхнім Я-схемам. Зокрема, експеримент Х. Маркус довів, що за умови введення величин «незалежність – залежність» у внутрішніх Я-схемах перебіг переробки інформації особою інтенсифікується, а саме: 1) вона приймає швидкі судження і рішення щодо себе, якщо запитання належить до її власних схем; 2) пригадує епізоди із свого минулого, котрі гармонують її Я-схемам; 3) часто сприймає інших через формат власної центральної схеми; 4) і водночас не приймає інформації, яка не стикується із актуалізованими Я-схемами [551].

Отож Я-концепція, ще й до того, утримує систему внутрішніх ідентичностей чи схем Я. Схеми Я – це генералізація минулого досвіду, який належить до Я індивіда і допомагає йому інтегрувати та пояснювати свою поведінку в конкретному соціальному контексті.

Кожний учасник модульно-розвивального заняття за допомогою власних схем Я самовизначається у різних життєвих проблемних ситуаціях. Ці схеми безперервно впливають на переробку ним інформації, що надходить із мікро- (сім'я, клас) та макросередовища (школа, вулиця). Якщо учень, наприклад, керується Я-схемою, котра пов'язана з учинком творення добра, істини чи краси, то він буде чутливий та причетний до цих форм самоплекання як у своїх діях, так і в поведінці навколишніх. Звідси очевидно, що Я-схеми вихованців експериментальної школи поєднують не лише минулі і теперішні

психотенденції, а й сприяють відповідальності за майбутню поведінку, діяльність та вчинок. Саме аналізовані схеми є певним фундаментом для становлення в кожного когнітивної, емоційно-оцінкової, вчинково-креативної та спонтанної-духовної складових Я-концепції, що містять можливі Я, які становлять кінцевий Я-стан при досягненні бажаної мети. Вони допомагають «запустити» внутрішню самоорганізацію цілісного Я в дію, відіграючи роль своєрідного містка між актуальним і потенційним, набутиим і можливим, теперішнім і майбутнім. Крім того, Я-схеми дають змогу сприймати, організовувати і переробляти важливу для учня інформацію й відтак прогнозувати форми активності інших. Очевидно, що без Я-схем Я-концепція особи не могла б відігравати «консолідуючої» ролі в самоорганізації її поведінки, діяльності, вчинків-подій та саморозвитку Я-духовного як внутрішньо неподільного злиття людини із Всесвітом.

Модульно-розвивальний процес спричинює функціонування окремих модальностей самоустановок, які на кожному періоді цього циклу внутрішньо організовуються як різногармонійне взаємодоповнення чотирьох складових позитивно-гармонійної Я-концепції учня. Занурення вчителя і учнів у пізнавальні, нормативні, ціннісно-естетичні і тим більше духовні пласти соціокультурного досвіду актуалізує певну кількість соціальних установок, які в сукупності забезпечують перехід на вищий рівень функціонування зазначених диспозицій й, відповідно, модальностей. Ось чому вершинний рівень – внутрішнє налаштування на духовне осягнення сенсу власного життя – це метаінтеграція найвищого багатомодальнісного гатунку, котра характеризує особу як повноцінного універсума.

**Методологічна план-карта самотворення позитивно-гармонійної Я-концепції
людини у цілісному циклі освітнього процесу**

УМОВИ САМОТВОРЕННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ				
Зовнішні				
<i>Періоди</i> структурування цілісного модульно- розвивального процесу	<i>Інформаційно- пізнавальний:</i> проблемно- ситуативна технологія добування знань	<i>Нормативно- регуляційний:</i> критично- регуляційна технологія нормування наукових знань, культурного досвіду	<i>Ціннісно- естетичний:</i> вартісно- світоглядна технологія поширення здобутого соціально- культурного досвіду	<i>Духовний:</i> духовно- спонтанна технологія самореалізації людського потенціалу учасників розвивальної взаємодії
Універсальні <i>форми</i> причетності особи до спеціально організованого творення соціально- культурного досвіду	<i>Навчання:</i> пошукова пізнавальна активність – знання	<i>Виховання:</i> система ставлень, суб'єкт-об'єкт- суб'єктних взаємостосунків – знання і норми	<i>Освіта:</i> етнонаціональний та загальнолюдський досвід –знання, норми, цінності	<i>Самореалізація:</i> максимально повний вияв універсумного потенціалу особи через життєствердний пріоритет суб'єктивного над об'єктивним
Внутрішні				
Ієрархічна <i>система</i> диспозиційних соціальних <i>установок</i>	Елементарні, система соціальних, частково базові	Система соціальних, повно базові і частково ціннісні	Система соціальних, базові, повно ціннісні	Духовні установки осягнення сенсу власного життя
Основні <i>складові</i> структури <i>Я-концепції</i>	<i>Когнітивна</i> (Я-образ: характеризує зміст переконань, знань та думок індивіда про себе)	<i>Емоційно- оцінкова</i> (Я-ставлення: відображає відношення до себе у цілому чи до окремих сторін своєї особистості і виявляється у системі самооцінок)	<i>Вчинково- креативна</i> (Я-вчинок: форма розкриття, творення себе)	<i>Спонтанно- духовна</i> (Я-духовне: самореалізація, самоосягнення, самотворення шляхом внутрішнього осягнення сенсу життя)

Продовж. табл. 5.1

<i>Компоненти вчинку як механізми самотворення позитивно-гармонійної Я-концепції людини</i>	<i>Ситуація – певна просторово-часова конфігурація сил, смислів, дій</i>	<i>Мотивація – перехід ситуації в мотивацію, тобто процес формування різних мотивів</i>	<i>Дія – конкретний вчинковий акт як ситуативно вмотивована актуалізація психологічної готовності і приводу його здійснення</i>	<i>Післядія як рефлексія події та результату вчинку</i>
<i>Образи суб'єктивної реальності та основні етапи системного самотворення Я-концепції людини</i>	<i>Суб'єкт: добування соціально-культурного досвіду та утвердження ідеально-практичної поведінки</i>	<i>Особистість: нормування соціальної діяльності та набуття особливих властивостей (моральності, відповідальності і т.ін.)</i>	<i>Індивідуальність: збагачення соціально-культурним досвідом власного Я і найближчого оточення, а також утвердження оригінальності та непересічності її вчинку-події</i>	<i>Універсум: саморозвиток Я-духовного як внутрішньо-неподільне злиття із Всесвітом через прийняття ним однієї із таких надперсональних психоформ: віри, честі, краси, істини тощо</i>

Зазначимо, що навчання, виховання, освіта й самореалізація за модульно-розвивальної системи – соціальні форми культуротворчого й водночас організованого самотворення підростаючим поколінням самих себе як учасників актуального громадянського загалу. Зокрема, процеси навчання переважно актуалізують когнітивну складову на інформаційно-пізнавальному періоді, процеси виховання – емоційно-оцінкове наповнення нормативно-регуляційного періоду, освіти – поведінкову домінанту ціннісно-естетичного періоду, а процеси самореалізації – спонтанно-духовну сферу людини (*таблиця 5.1*). Логічно ширше охарактеризувати основні складові структури Я-концепції й обґрунтувати їхнє призначення у самотворенні людини за цілісного освітнього циклу.

5.3. Когнітивний, емоційно-оцінковий та вчинково-креативний компоненти позитивно-гармонійної Я-концепції

Когнітивну складову Я-концепції характеризують через Я-образ. Розуміння картини Я (синонім слова Я-образ) як системи установок дає змогу стверджувати, що вона утримує уявлення людини не тільки про її зовнішній вигляд, психічні властивості, моральні риси тощо, а й головно про деяку сукупність когнітивних ознак, на які впливають емоційні та поведінкові. Давня суперечність – чи виникає Я-образ на основі самовідчуттів чи шляхом пізнання себе у предметній діяльності і спілкуванні – втрачає за такого підходу сенс. Адже самовідчуття і самопізнання збагачують зміст установок, котрі водночас є психічним матеріалом для наступного циклу розгортання цих процесів.

Якщо порівнювати поняття «Я-образу» та «Я-концепції», то вони співвідносяться як частина і ціле, а тому є досить близькими, але не тотожними феноменами. Зокрема, друге віддзеркалює більш широке уявлення особи про себе, оскільки інтегрує як картину Я, самооцінку людини, її поведінку, а також по-різному спрямовує вибирати стратегічні цілі і завдання в житті. Хоча у літературі термін «Я-образ» інколи вживають як синонім Я-концепції, все ж таке трактування – не точне, тому що неповно передає зміст останньої. На наш погляд, доцільно вживати поняття «Я-образу» для описання першої, тобто когнітивної складової Я-концепції.

Пізнання образу власного Я – ключ не лише до становлення особистості, а й до успішної діяльності, він визначає межі власних можливостей, тобто що людина у змозі чи не в змозі зробити. Уявлення про зазначений феномен змінюється у кращу чи гіршу сторону як шляхом роздумів чи накопичення теоретичних знань, так і у процесі здобування практичного досвіду. Адже сформований образ Я виникає під враженнями подій.

Зазначимо, що окрім «тілесного обличчя, яке надається нам від природи існує ще й психологічне. Якщо змінити форму губ чи вух, але залишити без

зміни негативний образ самого себе, то можна наткнутися на нову особистісну кризу – неузгодження фізичного й психологічного Я. Бувають випадки, коли достатньо попрацювати лише з Я психологічним, і пластична операція вже не потрібна – людина починає приймати себе всеохватно» [301, с. 10, 11]. У зв'язку з цим, американський пластичний хірург і психотерапевт Максвелл Мольц наводить випадки як він через власний досвід розкривав багатьом людям двері у нове життя. Удача його надихала, але, – як стверджує лікар, – я отримував більше користі від неуспіху, ніж від успішної роботи. Деякі пацієнти після операції не виявляли ніяких ознак переміни особистості із негативної на позитивну. Це свідчило про те, що пацієнт зберігав попередній комплекс неповноцінності й поводив себе так, немов би у нього все ще таке ж некрасиве обличчя. Корекція зовнішнього вигляду – не завжди визначальний чинник зміни індивідуальних якостей. Тому існує ще щось, що має значний позитивний вплив на внутрішній світ людини. Це був *образ власного Я* [301].

Психологія образу власного Я дає змогу зрозуміти концепцію *позитивного мислення*, котру запропонував М. Мольц і яке виявляється тоді, коли воно співпадає із переконаннями, думками, знаннями людини про себе. Якщо такого співпадання немає, то потрібно їх змінити. Відтак «суть цього мислення полягає в тому, щоб, з одного боку, підкріплювати позитивний образ власного Я вдалими вчинками, а з другого – не давати йому руйнуватися у випадку неуспіху. Іншими словами, удача має підкріплювати Я, а невдача виконувати корекційну функцію образу особи. Внаслідок цього й посилюється координація Я, що відчутно позначається на особистісному зростанні людини» [301, с. 12].

У загальному психологічному розумінні образ – це чуттєва форма психологічного явища, котра має в ідеальному плані просторову організацію і часову динаміку [356, с. 228], а в прагматичному – зорієнтує суб'єкта у конкретній соціальній ситуації, спрямовуючи його активність на досягнення поставленої мети чи розв'язання певної задачі. Водночас «образ світу» та

«картина світу» – це важливі детермінанти індивідуальних стратегій візуально-мисленнєвої діяльності суб'єкта [405].

Поняття Я-образ характеризує окрему закономірність людської поведінки. Так, у кожній ситуації освітнього дійства на модульному занятті учень формує відмінний Я-образ і приречений реагувати на нього відповідно до вимог цієї ситуації. Загалом же Я-образи людини специфічні, що зумовлено динамічним потоком непересічних життєвих ситуацій. Проте, незважаючи на високу мінливість цих персоніфікованих образів, жоден із них не виникає двічі, хоч кожен без особливих зусиль упізнає в ньому самого себе. Зокрема, підліток спроможний усвідомити себе як окрему розумну особу, котрій властиві як загальнолюдські риси, так і неповторні, суто індивідуальні. Це деталізоване самовиявлення постійно розвивається завдяки емоційному насиченню пізнавальної активності та зосередженню уваги учня на проблемних блоках змістового модуля, актуалізації його мотиваційних резервів і передчуття власної компетентності, а також шляхом внутрішнього «вростання» у ситуації вільного вибору та позитивного задачно-діалогічного прийняття навчальних завдань установчо-мотиваційного та змістово-пошукового етапів освітнього процесу. Сутнісна незмінність ідентифікованого ядра Я-образу водночас свідчить про наявність відносно стійкої Я-концепції підлітка.

Кожна людина вважає свою суб'єктну визначеність настільки природною, що навіть не уявляє собі, якою мірою те, що вона чинить (свідомо, а подекуди й несвідомо) зумовлене робочою концепцією, яку вона упродовж життя створила сама про себе. Відтак гнучкість соціальної координації дій кожної зрілої особи ґрунтується на здатності формувати Я-образи, а відносна стійкість її поведінки психологічно забезпечується вагомим впливом на світовідчуття цілісно-зрілої Я-концепції.

У контексті піднятої проблематики очевидно, що позитивний образ власного Я кожного учня – важливий момент не лише до ситуативного зреалізування його поведінки, а й соціального утвердження як освітянина-суб'єкта, тобто носія предметно-практичної, щонайперше культуротворчої,

діяльності. Крім того, Я-образ учасника модульно-розвивального навчання спричинює актуалізацію більшої або меншої панорами його можливостей, конкретизуючи те, що він у змозі чи не в змозі здійснити. При цьому учень спроможний розширити власний образний Я-формат завдяки активному визначенню і переборенню ним внутрішніх критичних обставин, котрі функціонують на основі єдиної для класу навчальної проблемної ситуації, а відтак через досвід справлятися із особистісною невизначеністю, інтелектуальними утрудненнями, смисловими суперечностями та дистресовими станами. Глибока Я-причетність його до паритетної освітньої діяльності виявляється щонайперше у показниках змістовності і розгорнутості зовнішнього та внутрішнього навчально-проблемних діалогів-полілогів, котрі свідчать про розширення ним сфери суб'єктно можливого, розумного, соціально прийняттого. Звідси, власне, й випливає важливість адекватно-реалістичного уявлення людини про саму себе, котре немов примножує її потенціал новими здібностями й талантами. І навпаки, якщо образ власного Я у нашій думці перекручений і нереальний, то й реакція на зовнішні подразники буде здебільшого невинуватою чи навіть безглуздою.

Осягнення того, що наші дії, почуття та поведінка є лише результатом уявлень та переконань, дає підстави виправдати намагання практичної психології, яка завжди прагнула у певний спосіб змінити властивості особистості. Водночас зазначене відкриття значно допомагає людині самій прокласти дорогу до майстерності, успіху, щастя, позитивного мислення.

Численні експерименти повно підтвердили такий науковий факт: як тільки позитивно змінюється Я-образ людини, то її особистісні проблеми і задачі розв'язуються швидко й без надмірних зусиль. Найбільш переконливі дослідження у цьому аспекті провів П. Лекі – один із перших дослідників у сфері психології образу власного Я. Як викладач, учений мав нагоду майже щоденно підтверджувати слушність своєї теоретичної концепції. Він, зокрема, виявив, що виникнення у студента труднощів при вивченні якогось предмета показує, що йому не стільки бракує здібностей, скільки у нього сформований

неадекватний Я-образ та внутрішньо прийнята орієнтація на поразку [210]. Типові у даному випадку відповіді студентів: «У мене немає математичних здібностей», «Хімія непосильна для мене», «Я не можу зрозуміти психології так, як вимагає цього викладач» тощо.

Отже, відкриття такого феномена, як образ власного Я, знаменує своєрідний прорив у системі наукової психології та в експериментальному досвіді дослідження особливостей протікання багатоканальних психологічних змін людини, що дуже важливо для функціонування і повноцінного самотворення позитивної Я-концепції учасників модульно-розвивальної системи. Оптимально спроектована послідовність пошуково-пізнавальних завдань інформаційно-пізнавального періоду цілісного циклу освітнього процесу за умов її психомистецького втілення сприяє прискореному формуванню адекватного образу Я кожного учня, що створює надійне ментальне підґрунтя для зрілого вияву когнітивної складової його Я-концепції. Це експериментально доводять результати тестувань та опитувань у модульно-розвивальних школах, що виявляють такі психосоціальні характеристики учасників паритетних взаємостосунків: професійно-рольову ідентифікацію («Я – хороший учитель», «Я – здібний (розумний) учень» та ін.), наявність гуманно-особистісних пріоритетів (повага вчителя до учнів, розуміння та любов до них, внутрішнє прийняття учнями особистості вчителя), внутрішню цілісність й узгодженість між модальностями Я-образу (реальним, свідомим, інформаційним, ідеальним), відносну стабільність уявлень про себе як педагогів, так і вихованців, перевагу моральних суджень над оцінковими щодо себе та інших, загальний позитив життєдіяння, орієнтування на культурність і духовність міжсуб'єктних контактів.

Зазначені характеристики творення позитивного Я-образу на інформаційно-пізнавальному періоді освітнього циклу формуються завдяки таким умовам-індикаторам:

1. Змодельований освітній простір утверджує проблемно-ситуативні технології добування наукових знань учнями під наставництвом учителя-

психолога. Це означає, що знання подаються не в готовому вигляді, а здобуваються кожним шляхом психологічно організованої дослідницької діяльності, основний зміст якої становить формулювання й доведення гіпотез (припущень, версій) щодо способів розв'язання навчальних проблем. Фактично вчитель-дослідник модульно-розвивальної школи вдається до методичного здійснення психологічної допомоги, тобто до такої діяльності, котра, за О.Ф. Бондаренком, «покликана сприяти людині і співтовариству у розв'язанні широкого кола проблем, спричинених душевним життям особи у соціумі» [58, с. 10]. У проекції на організований освітній процес це означає, що самотворення цілісного Я-образу здійснюється через пошукові спроби, котрі спрямовані на те, щоб побачити ідею, яка реалізується за допомогою мисленнєвих операцій, пробних дій, постійного експериментування. У результаті істотним наслідком такої взаємодії є здобуті особистісні знання, розвинені пізнавальні та комунікативні здібності, культурно збагачений внутрішній світ учнів та студентів як повноправних суб'єктів освітньої діяльності. Водночас внутрішня проблемність розвивається за логікою діалогічних взаємостосунків, яка свідчить про рівність соціальних позицій співрозмовників та внутрішню цілісність й узгодженість між модальностями Я-образу. Тому модульно-пошуковий спосіб організації освітнього процесу дає змогу вчителю забезпечити цілісне сприймання учнями нової порції наукових знань у зіставленні із базовими компонентами як загальнокультурного досвіду, так і їхніх реальних ментальних набутоків, внутрішньо углядіти теоретичну систему, а не самі наукові факти.

2. Зреалізовується ситуаційний механізм вчинку, який окремо обґрунтований у розділі 2.

3. Виробляється розуміння Я-образу як системи установок, котра дає змогу по-іншому, конкретніше і змістовніше, поставити проблему єдності і множинності модальностей його Я. У зв'язку з цим В.А. Ядов [528; 529] доводить, що когнітивним елементам будь-якої соціальної установки властиві диференційованість, узагальненість і транзитивність, а найголовніше – у цій

структурі діє принцип, згідно з яким знання про себе немов прагнуть до логічного і психологічного узгодження.

Питання про істинність образу Я загалом доцільно розглядати лише стосовно когнітивних його компонентів. До того ж треба враховувати, що всіляка установка – не самодостатнє відображення суб'єкта, а передусім систематизація минулого досвіду його актуальної (пізнавальної) взаємодії з об'єктом. Відтак «знання» особою самої себе ніколи не може бути повним, довершеним, абсолютним і водночас вільним від оцінкових характеристик (вищі рівні мотиваційної ієрархії) і внутрішніх суперечностей.

Якщо застосувати думку В.А. Ядова про ієрархічну систему диспозицій до Я-образу учня як суб'єкта певної організаційної поведінки, то його нижній рівень становитимуть неусвідомлені уявлення, які утримуються в настановчих переживаннях, традиційно асоціюються у психології з «самопочуттям» та емоційним ставленням до себе (перший рівень формодії установок). Далі функціонуватимуть усвідомлення і самооцінка окремих когнітивних властивостей школяра (переважно уважність, кмітливість, аналітичність), які виникають на підґрунті ситуаційного механізму вчинку (другий рівень формовияву установок). Пізніше ці часткові самооцінки учнів щодо власного уявлення про себе утворюватимуть відносно цілісний Я-образ, котрий фрагментарно спричинюватиме всю життєактивність (третій рівень задіяння установок). І насамкінець, сам цей Я-образ втілюватиме у його психічному світі загальну ідеальну систему пізнавально-пошукової поведінки, яка пов'язана з усвідомленням цілей і завдань свого життя в цілому.

Отже, за наявності проблемних завдань на інформаційно-пізнавальному періоді модульно-розвивального циклу (головно – установчо-мотиваційний і змістово-пошуковий етапи), а також соціокультурних умов дії ситуативного механізму вчинку, системи установок та проблемно-діалогічної технології добування знань формується позитивний Я-образ у суб'єкта навчально-виховного процесу (рис. 5.3).

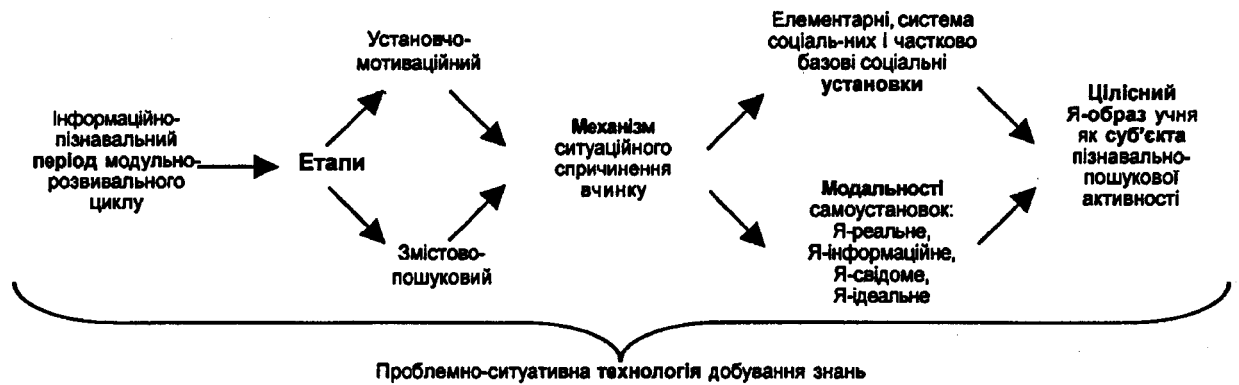


Рис. 5.3. Послідовність становлення Я-образу учня як суб'єкта освітньої поведінки за інноваційної системи модульно-розвивального навчання

При цьому виконання учнем низки суб'єктних вимог освітньої поведінки забезпечує збагачення власного досвіду, а відтак і розвитку Я-образу, новими знаннями й пізнавальними вміннями, тому він стає спроможним до їх творчого ситуативно-когнітивного застосування та поширення. Досягнення ним рівня очевидної суб'єктності зумовлює розвиток на перших двох етапах модульного циклу сукупності пізнавальних здібностей – глибше мислити, раціональніше прагнути, розуміннєво осягати, інтелектуальніше відчувати тощо. Тоді учень як суб'єкт навчання здатний перетворити свою життєактивність у предмет пізнавального творення, більш позитивно ставитися до свого Я-образу, адекватніше оцінювати способи своєї діяльності, внутрішньо контролювати процедуру її проходження та кінцевий результат. Крім того, його суб'єктність містить усю гаму психоформ розумного людського буття і являє собою особливу гармонійну цілісність. «Людина як суб'єкт, – пише А.В. Брушлінський, – це вища системна цілісність усіх її складних і суперечливих властивостей, щонайперше психологічних процесів, станів і рис, її свідомості і несвідомого» [62, с. 10].

Становлення Я-образу учня як цілісного суб'єкта на інформаційно-пізнавальному періоді відбувається під час проблемно-теоретичного розгортання міжособистісної розвивальної взаємодії у класі, що зовні виявляється як безперервний процес пошукового спілкування та співдіяльності

вчителя і учнів. Сам момент перетворення індивіда в суб'єкта навчання виникає на першій фазі структурування змістового модуля тоді, коли в уяві школяра складається ланцюг із кількох внутрішніх ситуаційно-пошукових дій, котрі спонукають його до власне учбової активності.

Насправді образ власного Я повинен відповідати реаліям, щоб людина могла адекватно функціонувати у життєвому просторі. Це означає, що потрібно бути чесним щодо своїх гідностей і недоліків, а образ Я повинен бути близькою копією справжнього Я. Тоді людина почуватиметься комфортно, спокійно, гордо, буде впевнена у власних силах й знайде привід для самореалізації.

Онтогенетично процес розвитку Я-образу має свою динамічну поетапну природу становлення. По-перше, формування Я-образу виникає на підґрунті установок, уявлень особи про себе і ставлень до неї інших. Зокрема, нижній рівень картини Я становлять неусвідомлені установки, які наявні тільки у переживаннях й асоціюються із самопочуттям чи емоційним самоствавленням. Вище знаходяться усвідомлені установки, котрі допомагають формувати відносно цілісний Я-образ людини, який функціонує у загальній системі ціннісних орієнтацій. Крім того, важливого значення набуває процес сприйняття, внаслідок чого з'являється знання про те, що «Я – є». Це означає, що у дитини-підлітка виникає уявлення про себе, про власне місце у житті. По-друге, розвиток Я-образу спричинений накопиченням різноманітної інформації про себе (наприклад, «Я – хлопчик, син, друг», «Я – дівчинка, донька» тощо). Це формує статусно-рольову позицію кожного свідомого наступника людського роду, забезпечує виникнення у нього перших самооцінкових суджень, завдяки яким з'являється інформаційне об'єднання різних Я у певну схему. Усе це відбувається, з одного боку, через когнітивний формат, а саме за допомогою протікання процесів сприймання (наприклад, відображення звернення інших до «мене»), пам'яті (запам'ятовування різної реакції оточення, їхніх оцінок), перших логічних форм мислення (схильність оцінювати себе так, як це роблять інші), з іншого – під час емоційного відображення дійсності. Іншими словами, розвиток Я-образу суб'єкта пізнання залежить не лише від уявлень, ставлень,

установок, оволодіння інформацією та знаннями, а й від процесу утворення його нових когнітивно-емоційних психоформ, котрий визначально спричиняє формування картини Я.

Отож розвиток Я-образу людини поетапно проходить певний первинний цикл, який постійно збагачується, взаємодоповнюється Я-ставленням, Я-вчинками, можливо, формуванням елементів Я-духовного, а в підсумку – виникає Я-концепція як феноменальна цілісність сфери-самосвідомості. Тому Я-образ – це системне самопереконавання, котре розвивається і формується на основі установок стосовно себе, через когнітивні та емоційні компоненти соціальної взаємодії, а тому є передумовою для становлення самооцінки людини; з іншого боку – це бачення себе відмінним від інших у контексті самопритаманного набору статусних, рольових та інтелектуальних характеристик.

Водночас самооцінка – цінність і значущість, котрі індивід приписує собі в цілому та окремим сторонам своєї особистості, поведінки, діяльності, комунікації; відіграє роль важливого особистісного утворення та одного з центральних компонентів Я-концепції, сутнісно вміщує у своїй формопобудові особистісні значення і смисли, систему ставлень і вартостей. Водночас це складна психоформа внутрішнього світу людини, котра визначає характер її самоставлення, ступінь самоповаги, рівень домагань, ціннісне прийняття чи неприйняття себе; виконує регулятивну, захисну і навіть терапевтичну функції; може бути різного рівня усвідомлення, адекватності, розвитковості, формовиявлення [459, с. 136].

Самооцінка також виявляється у свідомих судженнях індивіда, коли він прагне обґрунтувати свою непересічну значущість. Вона також відображає ступінь розвитку в нього почуття самоповаги, відчуття власної вартості і позитивного ставлення до всього того, що входить до сфери його Я. Добре відомо, що низька самооцінка передбачає неприйняття себе, самозаперечення, негативне ставлення до своєї особистості. Самооцінка – це своєрідна схема самоставлення, що узагальнює минулий досвід людини, організує та структурує

нову інформацію стосовно аспекту Я. Експериментально доведено, що самооцінка приховано чи явно присутня у будь-якому самоописі. Всіляка спроба себе охарактеризувати містить оцінковий елемент, який функціонує за загальноприйнятими нормами, уявленнями про рівень домагань тощо.

Зазначимо, що самооцінка, як пише Р. Бернс, величина не постійна, вона змінюється залежно від обставин. Джерелом оцінкових значень різних уявлень індивіда про себе є його соціокультурне середовище, у якому ці уявлення нормативно фіксуються в мовленнєвих значеннях. Наприклад, слова «нечемний», «нерозважливий», «примхливий», «заклопотаний» вказують на іманентно негативну оцінку, в той час як «упевнений», «розумний», «вольовий», «надійний» – позитивну [45].

Соціально-культурне підґрунтя розвивальних контактів, що активізується за допомогою суб'єкт–об'єкт–суб'єктних взаємостосунків на другому періоді модульно-розвивального циклу, сприяє формуванню в особистості учня впливової прогностичної самооцінки, високого рівня домагань, самоповаги, емоційної стійкості, позитивного ставлення до себе. Усі ці параметри відіграють важливу роль у становленні цілісно-позитивної Я-концепції школяра. При цьому схвальне ставлення його особистості до себе виникає за наявності таких обов'язкових освітніх умов.

1. Впровадження варіативних нормативно-регуляційних технологій, що спричиняють потребу у нормотворенні школярів, відображають позитивне ставлення кожного до себе й у такий спосіб формують у них систему внутрішньо набутих високих самооцінок. Учні, виконуючи різні завдання, вихідно не знають способу їх розв'язання. Щоб здолати цю ситуацію, вони повинні врахувати усі можливі взаємозв'язки між її компонентами. У цьому разі диференціюються завдання, використовується парна та групова робота. Вчитель має змогу оцінити ефективність різних форм нормодобування у навчальному житті та професійно працювати із психосоціальним змістом нормативно-регуляційної фази. Тут здобуті теоретичні знання переструктуровуються у вигляді культурного досвіду нації і людства. Очевидно, що така паритетна

різноаспектна нормотворча діяльність учителя і учнів плекає в останніх високий рівень освітніх домагань і самоповаги, гармонізує розбіжності між їхніми ставленнями, самооцінкою і внутрішнім прийняттям самих себе.

За наявності повно актуалізованого, параметрично унормованого поля соціальної діяльності особистість оцінює себе шляхом зіставлення рівня своїх домагань з об'єктивними результатами власної освітньої праці, порівнюючи досягнення і проблеми кожного учасника розвивальних взаємостосунків. І тільки учень починає реалізуватися через високий рівень домагань, то в нього підвищується й зміцнюється позитивна та висока самооцінка. Крім того, у цих ситуаціях важливим є також момент критеріального порівняння під час виконання школярами пошуково-регуляційних завдань: особистість, оцінюючи самість через Я-нормативне за найістотнішими ознаками, проектує себе на соціальність інших, враховуючи при цьому не лише власні досягнення, а й усі соціокультурні обставини життєдіяльності найближчого довкілля.

2. Організованого розвитку мотивації; саме механізм останньої сприяє утвердженню позитивного ставлення до себе в цілому та формує спектр високих самооцінок в учня як особистості й, зокрема, сприяє становленню позитивної емоційно-оцінкової складової його Я-концепції.

3. Повне утвердження всіма учасниками інноваційного навчання системи соціальних установок, котра сприяє виникненню позитивного ставлення особи до себе та своїх модальностей – Я-реального, Я-підсвідомого, Я-нормативно-рефлексивного та Я-ідеального. Дія когнітивних, емоційних, повно базових та частково ціннісних установок, які сприймаються особистістю учня через задане нормотворче поле, є підґрунтям для здійснення ним активної регуляції освітньої діяльності, а також для розвитку високої оцінки і самооцінки, контролю і самоконтролю, взаємооцінки здобутих знань та вироблення умінь їх нормувати і зреалізовувати.

Відомо кілька важливих моментів у розвитку самосвідомості людини [360], що дають змогу глибше зрозуміти виникнення високої самооцінки в учня.

По-перше, важливу роль у її формуванні відіграє зіставлення пізнавально-пошукового змісту образу Я-реального з Я-ідеальним, тобто з образом того, якою особистість бажала б стати насправді. Отож учні, котрі на першому періоді досягли характеристик, які повно відображають їхній ідеальний Я-образ, мають передумови для високої самооцінки, тому що цей образ відіграє роль своєрідного внутрішнього критерію відчуття власної гідності кожного. Водночас адекватна самооцінка є першопричиною для здійснення ефективної нормотворчої діяльності.

По-друге, становлення високої самооцінки головно пов'язане з процесом інтеріоризації соціальних реакцій на особистість учня. Іншими словами, він оцінює себе переважно так, як його оцінюють друзі, вчителі, батьки. У результаті інтеріоризації очікувань і системи зовні заданих дорослими норм на другому періоді учень набуває здатності самозвітуватися перед своїм нормативним Я. Відповідно, у нього доформовується самооцінка як довершена, відносно самостійна, психоформа внутрішнього світу, яка містить чітке уявлення про «гідне» чи ідеальне Я.

По-третє, на природу виникнення самооцінки школяра впливає процес ідентифікації, за якого ним оцінюється успішність своїх дій через механізм самоототожнення. Він отримує задоволення і від того, що вибрав правильний регуляційний напрям нормування соціально-культурного змісту освітньої діяльності, а не лише тому, що навчається та оперує теоретичними знаннями і пізнавальними вміннями.

Науково-психологічне розуміння природи особистості учня за інноваційної моделі освіти вимагає аргументованого доведення ще однієї відомої тези. Особистість визначається як набір особливих властивостей (моральність, відповідальність і т. ін.) людини, котрий утворюється під впливом соціокультурного середовища з допомогою спільної діяльності та спілкування [356]. Тому проблема формоз'яви особистості як синтетичної якісної характеристики передбачає дослідження її позиції, ролі і статусу у вищезазначеній реальності.

Особистість учня як представника соціокультурної модульно-розвивальної організації стає реальною завдяки: а) новій громадянській позиції у системі педагогічних взаємостосунків – партнера, добувача, носія і творця кращого етнонаціонального досвіду; б) конструктивній соціальній ролі співучасника-освітянина, який утверджує пріоритет гуманності, демократичності, загальнолюдських духовних цінностей суспільного життя; в) високому статусу учня як громадянина-патріота, котрий задіяний у систему духовного виробництва нації і примножує її кращі історичні та культурні здобутки. За умов повноцінного експериментального втілення зазначених соціально-психологічних параметрів особистість школяра безпосередньо підходить до здійснення вчинкової дії через освітню мотивацію, і в оптимальному варіанті – полімотивацію.

Отже, становлення високої самооцінки в особистості учня на другому періоді інноваційного процесу ґрунтується на: а) розвивально-регуляційній технології освітнього нормотворення, б) мотиваційному механізмові вчинку культурного самоздійснення, в) ієрархічній системі соціальних установок, г) багатомодальності та взаємодоповненні самоустановок (*рис. 5.4*).

Результати психологічних досліджень переконливо доводять, що мотиваційні та установчі структури насправді є всесутнісними для людського Я. Тому в структурі Я-концепції легко зафіксувати не лише когнітивну та емоційно-оцінкову складові, а й прогнозувати потенційні вчинкові стратегії. Перші дві підсистеми можна розвести тільки теоретично, хоча у реальному психологічному вимірі вони неподільні, налаштовують учасників на ту чи іншу поведінку. Остання, як складова Я-концепції, за логікою інноваційного навчання спрямована на активізацію освітнього вчинку, професійно-педагогічне самовипробування та саморозкриття індивідуальності кожного. Зазначене досягається завдяки створенню особливого норморегуляційного простору розвивальної взаємодії у класі, утворенню позитивних мотивів на шляху до самовдосконалення та підтримки вольових дій кожного у здоланні вад власного Я.



Рис. 5.4. Послідовність утворення позитивного Я-ставлення в учня як особистості освітньої діяльності за інноваційної системи модульно-розвивального навчання

Загальновідомо, що психологічна дезадаптація виникає через невідповідність між структурою і модальностями Я-концепції та ментальним досвідом людини. Отож зблизити найвагоміші модальності (щонайперше Я-реальне та Я-ідеальне) вчинкової складової індивідуальності учня – мета ціннісно-естетичного періоду, що досягається шляхом зреалізування освітнього учинку. Тільки здійснюючи вчинкові дії, особа спроможна зменшити невідповідність між ідеалом і реальністю, наблизитися до бажаної мети. Це наочно підтверджує теоретична концепція К. Роджерса [374; 473]: небезпека існує для людини тоді, коли вона усвідомлює невідповідність між модальностями своєї Я-концепції. Тому переживання, котрі гармонують з її Я-концепцією та ціннісними орієнтаціями, напевне добре усвідомлюються і точно сприймаються Я. І навпаки, переживання, котрі конфліктують із Я, а відтак загрожують автономному функціонуванню особистості – не допускаються до усвідомлення й адекватного відображення. Іншими словами, людина з психічними розладами схильна заперечувати, або спотворювати будь-яке

переживання, яке суперечить її нинішньому Я-образу, тому що досягнення окресленої розбіжності природно викличе тривогу, відчуття небезпеки та інші психовідхилення. Безперечно, що психічно здорова людина прагне до реалістичного сприйняття себе і своїх взаємин з іншими, себто намагається бачити їх такими, якими вони постають перед стороннім спостерігачем. Вона, крім того, внутрішньо відкрита до співпереживань, а тому відносно незалежна від численних механізмів психологічного захисту, бере персональну відповідальність за власну поведінку й оцінює переживання за допомогою своїх почуттів та інтуїції.

Мотив учинку, становлення якого започатковане на нормативно-регуляційному періоді функціонування навчального модуля, втілюється у деякій учинковій дії на ціннісно-естетичній фазі. Актуалізація першого відбувається за наявності вартісно-естетичної технології навчання, втілення якої дає змогу учневі не лише знати та нормувати, а й цінувати найбільш значущі фрагменти соціально-культурного досвіду. За цих умов паритетної освітньої діяльності ціннісного спрямування здебільшого застосовуються такі форми навчальної роботи, як демонстрація школярами своїх пошукових досягнень (міні-підручник, пізнавальний звіт та узагальнені результати проведеного експерименту тощо), науково-практична конференція чи групова дискусія, залікове тестування чи предметна олімпіада. Вони дають змогу закріпити у досвіді ментальних структур і мовленнєво-сміслових зв'язків учнів уміння самостійного критичного мислення, навички глибинного самоаналізу. Крім того, така освітня робота сприяє усвідомленню кожним на рівні його розумових можливостей нових способів розв'язку світоглядних проблем і полікультурних норм поведінки, осмисленому відбору етнічних пріоритетів розвитку національних цінностей, а також активізує внутрішнє вчинкове поле самобачення з різних рефлексивних позицій та самоустановчих модальностей.

Задіяні технологічні, соціопсихологічні та програмово-методичні засоби саме на цьому етапі модульно-розвивального циклу забезпечують повноцінне моделювання вчинку як освітнього дійства, програмують можливі здобутки на

шляху духовного розвитку школярів. Готовність кожного учасника ціннісно-естетичних взаємин до самоздійснення такого вчинку демонструється тим, що окрема наступна навчально-культурна подія під час проходження духовного періоду є не лише умовою утвердження себе у процесі обстоювання низки прийнятих вартостей, а й першопричиною вчинкової квінтесенції відшукати сенс освітотворення «тут-тепер-повно».

На ціннісно-особистісній фазі спілкування набуває іншого характеру за умов передачі не лише знань, умінь, норм, а й цінностей, світогляду, зміни ставлень до людей і власного Я. Очевидно, що в цьому разі соціально-культурний досвід має добуватися школярами самотійно, на ґрунті міжсуб'єктного співпереживання і глибокого самоприйняття, а не запозичуватися у трансляційному вигляді раціональним шляхом. З іншого боку, на цьому періоді спілкування – не лише факт чи наслідок збагачення вартісно-сміслової сфери особистості, а й тонкий інструмент композиційної організації стимульних впливів на індивідуальність, передусім у ситуаціях, коли педагог ставиться до вихованця як до унікального суб'єкта і рівноправного партнера. Саме за дотримання цієї вимоги можливий індивідуальний підхід до кожного, за якого й виникає потреба у дружніх – неформально-вчинкових – діях і діалогічних взаємостосунках. Учитель, відкриваючись назустріч учневі й отримуючи доступ у його внутрішній світ, водночас розширює межі змістовно-вартісного спілкування і збагачує значеннями і смислами вчинкову складову його Я-концепції, що свідчить про його самоутвердження в оригінальності та непересічності.

Самоутвердження третьої складової учня відбувається через комплекс соціальних установок (когнітивних, емоційних, діяльнісних, базових, повноцінних), які спрямовують його як індивідуальність до повнозмістового освітнього вчинку, що дає змогу зблизити через Я ціннісно-рефлексивне Я-реальне із Я-ідеальним та наповнити вартісним змістом поняття про мужність, свободу, інтелект, красу, добро. І все ж виникає запитання: «Чому саме такий образ суб'єктивної реальності як індивідуальність учня довершено функціонує

переважно на третьому періоді навчального модуля і самостверджується лише у процесі становлення позитивно-вчинкової складової його Я-концепції?».

Перехід від особистісного рівня функціонування психоструктури учня в інноваційному освітньому процесі до суто індивідуального характеризує змістовий перебіг процесу індивідуалізації суб'єктивної реальності, котрий спричинений освітнім учинком ціннісно-естетичного наповнення. У такий спосіб учень самовизначається, досягає як типових, так і неповторних вершин у своєму психосоціальному зростанні. Розвій індивідуальності на ціннісно-естетичному періоді вказує, що учень знаходить щось непересічне чи унікальне у вартісно-смысловому наповненні паритетної освітньої діяльності, яке збагачує зміст його справжнього Я. Саме так соціально-освітні вартості входять за допомогою низки вчинкових дій у внутрішній світ школяра, стають невідторгненим набутком його людської сутності. Якщо особистість учня формує позитивне Я-ставлення у контексті самоутвердження з іншими (позиції, ролі тощо), то індивідуальність – це відшукання власного місця, ролі, позиції у життєвому повсякденні, самовизначеність усередині свого буття за допомогою освітнього Я-вчинку.

Отже, при наявності ціннісно-естетичного періоду навчального модуля, за якого інноваційність відіграє роль універсальної форми причетності особи до культурного творення етнонаціонального досвіду й утілюється у низці вартісно відрефлексованих учинкових дій як механізму самотворення людиною самої себе, й окреслюється та повно реалізується Я-вчинок індивідуальності учня (рис. 5.5). Завдяки останньому він “уособлюється у відносно самостійну “точку буття”, творчо виявляє себе, стає суб'єктом історичного, громадянського і власного життя...” [409, с. 357]. Відтак самовчинки – це такі впливи, – пише В.О. Татенко, – що мають за мету робити внески в самого себе, які безпосередньо спрямовані на власне Я, психіку, душу, дух, їх творення, розвиток і вдосконалення, спираючись при цьому на зовнішнє соціальне оточення як необхідну умову і певний засіб досягнення цілей [427; 428]. А це означає, що основними суб'єктивними складовими юної індивідуальності стає

все більш змістовна й досконала система смислових відносин і ціннісних орієнтацій, моральних і світоглядних оцінок, совісливих і віропродуктивних способів психічної дії.

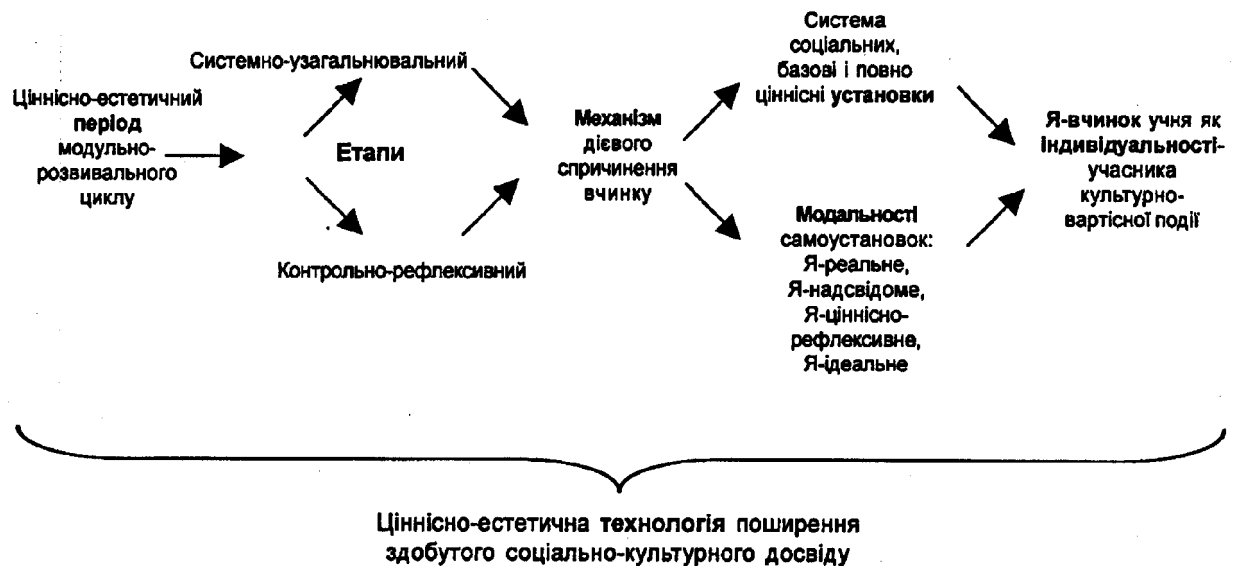


Рис. 5.5. Послідовність розгортання Я-вчинку учня як індивідуальності освітньої події за інноваційної системи модульно-розвивального навчання

5.4. Спонтанно-духовна організація Я-концепції універсума

Загалом спонтанність (лат. *spontaneus* – самодовільний) – характеристика процесів, котрі викликані не зовнішніми впливами, а внутрішніми причинами [449, с. 474]. В основі ідеї спонтанної активності (ІСА) знаходяться такі «принципи причинності, як активності (пріоритет внутрішнього над зовнішнім), саморозвитку (переважання майбутнього над минулим) та ієрархічності (домінування метасистемного над субсистемним). Розгортання ІСА у три принципи причинності втілюється у пріоритет суб'єктивного (внутрішнього, майбутнього, метасистемного) над об'єктивним (зовнішнім, минулим, субсистемним), що і є основним постулатом психології духовності» [226, с. 12–127].

Ще в далекій античності Аристотель говорив про існування деякої причини, яка є «причиною для самої себе» [269, с. 330]. Концепція причинності

довгий час існувала лише на філософському рівні (Аристотель, Платон, Сократ), а у психології владарювала картезіанська (Р. Декарта) стратегія. «І лише вчення про «живі монади» Г. Лейбніца дало імпульс для створення нового підходу про причинність у психології, на основі якої сформувалася концепція несвідомого». Останнє можна уявити через «сни – це як зірки на небі, вдень їх не видно, а вночі вони загоряються таємничим світлом. Отож зірки вдень – це як несвідоме у психіці: їх не видно, але вони реально існують» [226, с. 12–16].

Філософське розуміння психології духовності припускає ознайомлення із трьома її основними категоріями – об'єктивним духом, особистим духом та об'єктивованим духом [245, с. 146]. Перша – це філософський синонім психологічного розуміння духовності, яка, на думку Д. Андрєєва, В.М. Колесникова, В. Франкла, розглядається як основна глибинна сила сфери несвідомого. Друга (особистий дух) – синонім семи святостей (за В.М. Колесниковим). У теорії модульно-розвивального навчання останні названі нами як психодуховні форми самопізнання чи самоосягання. Крім того, у взаємодоповненні «сім святостей (віра, честь, користь, любов, краса, істина, справедливість)» [226] сприяють становленню повноцінно духовної людини. Третя (об'єктивований дух) – філософський синонім результатів проєкції духовності на продукти людської діяльності (твори науки і мистецтва, в яких пізнається живий дух, котрий їх створив) [245]. Синонімічний ряд семи святостей, тобто психодуховних форм, можна продовжити такими поняттями, як екзистенційні ресурси (свобода, смисл, милосердя, прийняття, віра), котрі обґрунтовує О.Ю. Рязанцева. Авторка зазначає, що вони – внутрішні джерела особистості, які є стрижнем її життя.

Отож «принцип активності розглядає духовність як прояв об'єктивованого духу», через який можна спілкуватися із продуктами культурами. У засадничому «правилі саморозвитку обстоюється переважання святостей над біологічними спонукками. У принципі ієрархічності метасистема є головним рушієм несвідомого, яка називається психологічним поняттям – “духовність”». «Психологію, що розглядає духовність як основну глибинну

силу людського несвідомого, називають психологією духовності. У випадку повної реалізації вимог усіх трьох принципів причинності головною силою сфери несвідомого треба вважати духовність, а “ядро” особистості повинно бути утворене святостями» [226, с. 131, 150, 152, 155]. І дійсно, існує не тільки несвідоме, котре організоване у вигляді потягів [456], а й духовне несвідоме. Саме у ньому В. Франкл вбачає основу всієї свідомої духовності [454], а В.П. Москалець обґрунтовує її витoki через піднесення української національної школи [302].

Зазначені активність, саморозвиток та ієрархічність функціонують у модульно-розвивальній системі й змістовно переплітаються із складовими інноваційного соціально-психологічного клімату. Зокрема, перший принцип відображає особливості психологічного впливу та його класів, оскільки наявне переважання внутрішньої – нормотворчої, вчинкотворчої – роботи над інформаційно-пізнавальним засвоєнням знань. Принцип саморозвитку переплітається із другою складовою клімату – освітнім спілкуванням та його аспектами як різновидами обміну. Це пояснюється тим, що домінує пріоритет мислєдїяльності (створення схем, таблиць, формул тощо, вибір і прийняття психодуховної форми самоосягання) над заучуванням, запам'ятовуванням, переповіданням. Принцип ієрархічності пересікається із полімотивацією, що дає змогу розгортати освітню діяльність (метасистема) як взаємодоповнення різних активностей, котрі ситуативно збагачують внутрішній світ особистості певним набором спонукань (субсистеми – потреби, інтереси, бажання тощо).

Окремо зауважимо, що «принципи мають самостійну цінність як ідеальні об'єкти... Як ідеальні принципи вони ніколи не охоплюють чогось реально існуючого. Загалом обговорювати питання про їх реальне існування немає сенсу. Принцип є знаковою формою, що створюється конструктивно для забезпечення натуральності мислєдїяльності, яка потім знаходить зміст, котрий пізніше уможлиблюється шляхом процедури об'єктивації. І тоді принцип починає існувати як такий» [506, с. 7, 8]. Вищезазначені принципи змістово об'єктивуються у дійсність завдяки мисленнєвій роботі, хоча, водночас, й

функціонують на своєму методологічному рівні як ідеальні об'єкти. У цьому контексті нашим завданням є структурно взаємопов'язати принципи активності, саморозвитку та ієрархічності із параметрами інноваційно-психологічного клімату (рис 5.6).

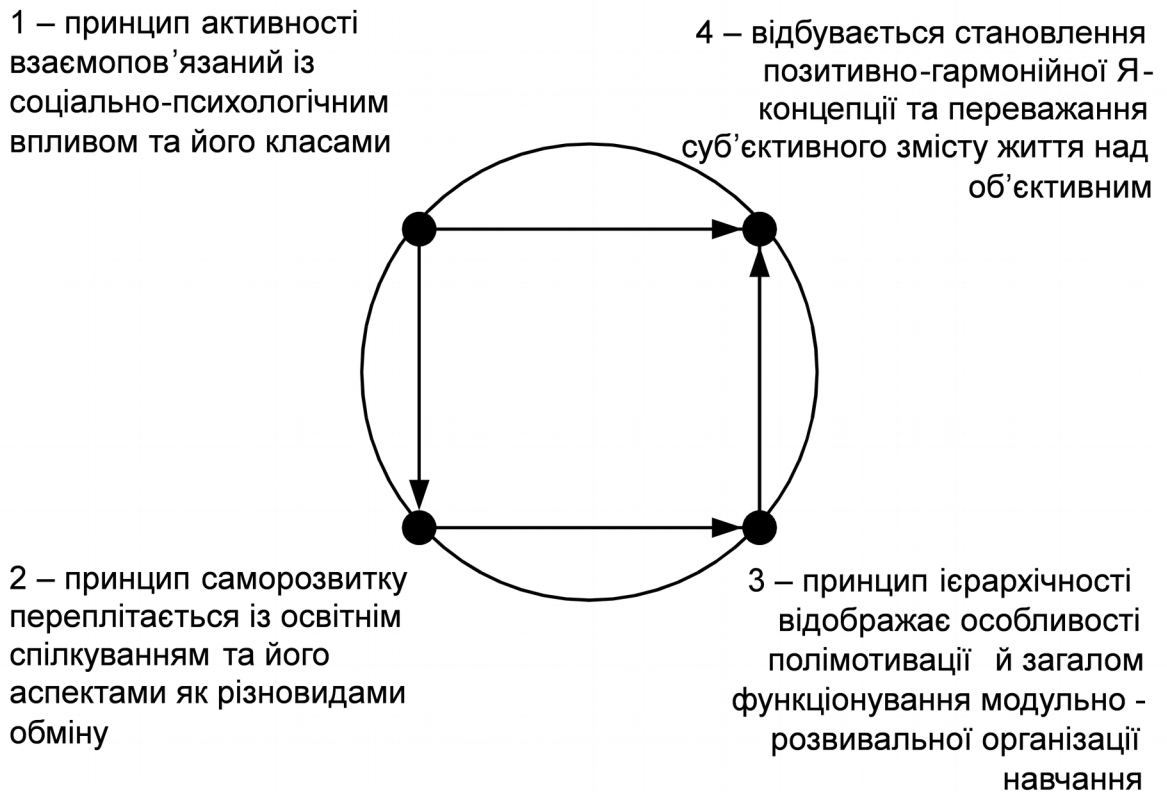


Рис. 5.6. Взаємозв'язок принципів та параметрів
інноваційно-психологічного клімату

Крім того, усіякий науковий принцип, як відомо, являє собою результат пізнання, здатний стати початком нарощування нового знання. Останнє, у нашому досвіді теоретизування, втілювалося у створенні моделі позитивно-гармонійної Я-концепції, яка є четвертим інтегральним параметром зазначеного клімату. Його формування спричинено діями трьох попередніх параметрів (впливу, спілкування, полімотивації).

Унаслідок того, що вищевказані принципи спонтанної активності кожної взаємодіючої особи реалізуються через параметричні характеристики клімату, то основною внутрішньою рушійною силою сфери несвідомого слушно

вважати екзистенцію духовності. Четвертий період модульно-розвивального циклу створює умови для пробудження духовної активності в кожного учня як потенційного універсума й закономірно виникає запитання: «У чому сенс життя?».

Відомо, що В. Франкл називає духовність «підсвідомим богом» [454], тому що вона відіграє стрижневу роль у розвитку кращих здібностей індивіда і забезпечує його цілісність. У разі її пригнічення виникає ноогенний невроз [226] (стан втрати сенсу життя), що спричинює апатію, депресію і т. ін. У зв'язку з цим, технологічно започатковані духовно насичені стосунки в класі спонукають особу учня як зародкового універсума до потреби осягнути цей сенс (вчинкова післядія та ін.) на етапі духовно-естетичної самопрезентації, коли незаперечною вимогою та нормою навчання є пріоритет суб'єктивного в усіх його формовиявах над об'єктивним.

На четвертому періоді аналізованого циклу наступники, із запропонованого набору психодуховних форм, вибирають та обстоюють ту, котра найбільш причетна до здійсненої вчинкової дії, тобто пригадують, який духовний стан переважав у них під час її виконання. Наставник просить не лише розповісти про обрану красу чи віру, справедливість чи честь, любов чи користь, а й намалювати одну із них, відобразити в ній учинковий зміст і власні переживання. Таким чином об'єктивований дух (продукт творчості) – це засіб спілкування із власною, оформленою в думках, афектах і спонуканнях, духовною екзистенційністю, коли кожен має змогу стати хоча б на певну мить духовною людиною та обстояти свій ідеал.

Загалом у психології духовності вважається, що особа духовна тією мірою, якою замислюється над сенсом свого життя. Іншими словами, для духовної людини «суб'єктивні» цінності завжди важливіші за «об'єктивні», зокрема матеріальні. Цей теоретичний концепт розвивається в модульно-розвивальному навчанні, де становлення духовного Я в учня як потенційного універсума спричинюється оргтехнологічно, програмово-методично і психомистецьки, що утверджує ситуативне переважання «суб'єктивного» змісту

модульно-освітніх занять над «об'єктивним». Отже, духовність – *осередок універсума*, життєпокладання якого спонукає душевний світ до вдосконалення та самопізнання. У цьому разі психологічними характеристиками духовного самовияву будуть потребо-нормативні, ціннісно-естетичні, поведінково-діяльнісно-вчинкові, когнітивно-інтелектуальні, морально-вольові, чуттєво-емоційні, гуманістичні.

Важливими ознаками пробудження духовної самоактивності в учня як універсумального джерела за модульно-розвивального навчання є такі:

- 1) суб'єктивний вітакультурний простір стає важливішим щодо об'єктивного інформаційного, оскільки перший окреслює не тільки класи впливу, а й утворює образи суб'єктивної реальності учасників освітньої взаємодії;
- 2) суб'єктивний вітакультурний час пріоритетніший за об'єктивний, тобто це означає, що властивості суб'єктивного пережитого часу сприймаються наступниками із вічного до майбутнього через теперішнє у минуле і
- 3) суб'єктивна чистота (первинними є відкритість, толерантність, емпатійність, взаємодопомога тощо) у паритетних полідіалогічних взаємостосунках переважає над об'єктивними монологічними взаєминами.

Духовність самодостатньо готова прокинутися в людині, але вона не актуалізується, коли «немає «чистих» умов для її пробудження. Духовність загострює відчуття чистоти, дає змогу орієнтуватися у створенні цих ідеалізованих умов» [226, с. 156]. Відтак для актуалізації духовних джерел потрібні відповідні умови, та ще й благодатні, хоча й цього буває недостатньо. З цього приводу наведемо приклад цитованого дослідника: «кинемо зерно у плодовиту, але суху землю. Коли поливаємо, то воно росте, і розуміємо, що причиною росту зерна є вода. Але чи так це? Отож, не дивлячись на все сказане, вода не є причиною біологічного росту, вона – лише умова зростання, а причина знаходиться у самому зерні» [226]. Так само і модульно-розвивальна система теоретично, технологічно, практично створює не лише сприятливі, позитивні, умови, а й дає змогу кожному шукати причину особистої самоактуалізації. Іншими словами, учасники інноваційних взаємостосунків зреалізуються не

тільки у вчинкових діях, а й у післядії, тобто тоді, коли самоосягання відбувається через вибір однієї із психодуховних форм. У такий спосіб вияви духовно-універсумної самореалізації переважають над об'єктивним пошуком інформаційних знань.

Зазначений пріоритет пропагує й гуманістична психологія [285; 374]. Проте, як не парадоксально, до обстоювання означеного переважання вперше прийшли фізики. Так, К. Роджерс, пише: «Психологи повинні усвідомлювати так само, як це довелося зробити фізикам, тобто неминуче побачити Всесвіт із центру, котрий перебуває всередині нас, і говорити про нього в термінах мови, створеної внаслідок людського спілкування. Будь-яка спроба очистити наше уявлення про світ від усього суб'єктивного, суто людського, приречена призвести до абсурду» [374, с. 213]. Отож розвиток духовності – життєва квінтесенція кожної людини, вагомість якої значно масштабніша за сексуальні чи інші психофізіологічні потреби: якщо придушування інтимного життя це ще не трагедія (без нього можна якось обійтись), то пригнічування духовного Я – особистісна смерть людини [226]. Дана теза суголосна із теоретичною концепцією А. Маслоу [285], який стверджував, що основне джерело людської діяльності – самоактуалізація, котра передусім виявляється у потребі приносити навколишнім добро. Водночас те, що пробудження духовності – первинно біологічна потреба людини [157], опосередковано підтверджують дані про нейрональну активність мозку, отримані у системно-еволюційній теорії В.Б. Швиркова [498; 499].

Зауважимо, що емпіричним підґрунтям цієї теорії є відомий фундаментальний факт про те, що 97% нейронів пересічної людини «мовчать усе життя». При цьому «народження нових функціональних систем виникає не за допомогою переучування 3% еволюційно старих нейронів, а шляхом пробудження нових, тобто тих, котрі раніше мовчали» [499, с. 199–200].

Теоретико-експериментальні пошуки, здійснювані в контексті вітакультурної парадигми, показали, що інноваційне ведення освітнього процесу дає змогу кожному учневі на духовно-естетичному етапі, завдяки

моделюванню ситуацій самобутнього творення і продуктивного фантазування, розширювати внутрішні горизонти його духовного самовдосконалення й у такий спосіб реалізувати все те краще, що закладене в ньому від людської природи. Якщо, наприклад, у вихованця проглядаються акторські здібності, то він відкриває це сам і внутрішньо прагне стати актором, тоді як угледіння задатків мислителя приводить його до бажання бути в майбутньому вченим. За відсутності такої – природно-спонтанно-духовної – реалізації Я розвивається внутрішній конфлікт, котрий породжує неврози різного психотравмувального характеру. Модульно-розвивальна система інноваційного навчання сприяє залученню до діяльності окремих «мовчазних» нейронів універсума. У такому доккіллі учні стають не лише розумними, а й культурними, високодуховними.

Стратегія пробудження духовності у глибинах несвідомого Я задовольняє основоположні принципи самоорганізації духовної сфери універсумно актуалізованого педагога чи школяра і становить фундамент його душевного світу. Пробудження духовності, як центральної сутнісної енергії універсума, супроводжується станами небаченої краси. Духовність насичує спонтанну складову Я-концепції через такі психодуховні форми – Віру, Честь, Красу, Істину, Справедливість тощо. Ще В. Франкл підкреслював, що духовність – це не продукт культури, яка нав'язана зовні. Вона – істинне єство людини, котре знаходиться в глибинах «несвідомого» [454, с. 96].

Самореалізація духовного Я в учня як універсумного паростка передбачає переважання внутрішнього над зовнішнім, вічного над минулим, метасистемного над субсистемним й утверджується у свідомості як окрема іманентна самість тоді, коли в людини виникає бажання до всього прекрасного. Наслідуючи стратегію самопізнання, самоосягнення через «об'єктивований дух», водночас плекається Я-духовне, яке знаходить своєрідне відображення в авторських малюнках, віршах, висловлюваннях. Таке самотворення не є універсальним набутком тільки самого учителя чи учня, а виконує функції опосередкованого спілкування, щонайперше через духовні продукти життєтворення із вселенським океаном духовності загалом. Основну силу

несвідомого Я на духовному періоді становить той пласт духовного світу, який є першоумовою формування ідеального Я та абсолюту Я як рушійних енергоінтенцій учнівського бажання відшукати і реалізувати сенс свого життя за принципом «тут – тепер – повно – назавжди».

За відсутності буттєвого сенсу у людини виникає екзистенційний вакуум (дослівно – пустота існування), який спричинює ноогенні неврози (апатія, депресія, втрата інтересу до життя, сенсу життя). За переконанням В. Франкла, якщо особа слідує рекомендаціям З. Фройда, тобто повно розкріпачує свої тваринні інстинкти і не мислить про сенс життя, то це є пряма дорога до ноогенного неврозу [454].

У модульно-розвивальному процесі на четвертому періоді відбувається самопізнання, самоосягнення й творення себе кожним учасником взаємодії, а тому формується Я-духовне. Цілком природне переважання спонтанно-духовного компонента цілісної структури Я-концепції, котра плекає самодостатність Я-духовного вчителя та учнів, гармонійно взаємодоповнює когнітивну (Я-образ), емоційно-оцінкову (Я-ставлення), вчинково-креативну (Я-вчинок) складові та ієрархічно надбудовується над ними у вигляді духовного Я.

Щоб зрозуміти глибше зазначену реальність перейдемо до розгляду основних напрямків обґрунтування соціально-психологічної природи духовності. За всім розмаїттям сучасних підходів до сформульованої проблеми, на думку В.В. Знакова [192], проглядається чотири основоположних і водночас сутнісно відмінних напрямки у витлумаченні того, що таке духовність і духовна людина зокрема.

Перший напрямок спрямований на з'ясування витоків, або першоджерел духовності не стільки у самій людині та її здатності до рефлексії, скільки у *продуктах життєдіяльності*, котрі об'єктивуються у вищих витворах людського духу – пам'ятках старовини, творах науки і мистецтва, культурних досягненнях народів [192]. Відтак духовність суб'єкта за інноваційної системи описується як результат його прилучення до загальнолюдських цінностей,

духовної культури, тобто до об'єктивованого духу (власних освітніх продуктів творчості). Він припускає наявність потенційної активності учня-універсума під час проходження четвертого періоду. Тоді самоактивність учасників навчання закономірно спрямовуватиметься на упредметнення обстоюваних ідей, формування пріоритетних значень і смислів, які окреслюють семантичне поле актуального культуротворення.

Становлення духовності в учасників організованого навчання відбувається за умов внутрішнього осягнення ними етичних, культурно-освітніх, норм. На останні учень постійно орієнтується під час розвивальної взаємодії із наставником. Оскільки в етичних, естетичних та інших нормах закріплені взірці людської культури, то вмотивований свободою власної і партнерської творчості школяр переживає моменти осягнення їх суті та внутрішньо приймає як свої духовні святині. І це природно, адже духовне багатство людини зростає, коли закріплені в суспільних нормах найвищі національні і загальнолюдські вартості стають невід'ємною складовою її духовного світу.

Норми і взірці поведінки, зафіксовані в мовних засобах і мовленнєвих значеннях, – прискіпливий предмет дослідження філософів, соціологів, лінгвістів, психологів. У вітчизняній психологічній науці ідеї, пов'язані з формуванням значень як семантичної основи культури та духовного досвіду людства, розвивав О.О. Леонт'єв та інші науковці. Аналізуючи результати цих пошуків, В.В. Знаков [192] стверджує, що духовність людини породжується у процесі осягання нею значень, які об'єктивовані суспільною свідомістю та утримують завжди «приховані» смисли. З психологічного погляду, Я-духовне учасників розвивальних взаємостосунків стається як самобутня психоформа саме у процесах смислоутворення, котрі, зі свого боку, породжуються ними шляхом осмислення конкретних драматичних подій і ситуацій, наповнення життя власним сенсом у цілому. Отже, вочевидь джерело духовності людини треба шукати не у значеннях, а за ними – в глибинних смислах учинків людей, історичних подіях тотального повсякдення. Кожен учасник причетний до

здійснення освітніх ціннісно-сміслових учинкових дій на третьому періоді, які поєднують привласнені ними норми та обстоювані вартості. Сміслово-учинкове зреалізування, котре дає змогу прилучити особу до загальнолюдських цінностей та духовної культури, є передумовою виникнення Я-реального, її спонтанно-духовної складової.

Другий напрямок досліджень духовності стосується вивчення ситуативних та особистісних чинників, які сприяють виникненню у людини *духовних станів*. Духовний стан характеризується тим, що людина тимчасово «не помічає» зовнішнього світу, не відчуває своїх органічних функцій, своєї тілесності, а зосереджується на осмисленні і переживанні духовних цінностей, тобто пізнавальних, моральних чи естетичних аспектів людського буття. Умовно кажучи, духовні стани протистоять матеріальній природі і світу [192]. Тому до вершин духовного буття універсум піднімається у моменти інтелектуальних осягнень і розв'язання внутрішніх етичних конфліктів морального вибору, котрі науково проектуються і психомистецьки втілюються під час проживання четвертого, духовного, періоду модульно-розвивального циклу.

У психології аналіз духовних станів здебільшого пов'язаний із пошуками джерел духовності в нерелексивних глибинах несвідомого Я людини. На думку В. Франкла, людська духовність залишається не лише неусвідомленою, а й неминуче – сутнісно несвідома, інтелектуально «незрима». З часів З. Фрейда і К. Юнга небезпідставно обстоюється уявлення, що психічне життя за внутрішнім змістом переважно несвідоме [519; 520; 521; 522; 523]. Тому одним з оригінальних напрямків пошуку джерел духовності є спроба аналізу взаємодії вершинних пластів самосвідомості суб'єкта і глибинних нашарувань його психіки. Не дивно, що найважливіший емпіричний метод осягнення Я-духовного на модульно-розвивальних заняттях – внутрішній проблемний діалог учня із потаємними глибинами своєї душі та вибір однієї із психодуховних форм самотворення, які спонукають його до творення добра, вдосконалення та пізнання себе. Отож вивільнення з Я-несвідомого учня, через етично-освітній

конфлікт морального вибору, вищих цінностей, які обстоюються в ідеях та ідеалах під час вибору однієї із надперсональних психодуховних форм самотворення (краса, істина, добро тощо), дає змогу пізнати себе й самореалізуватися шляхом внутрішнього осягнення сенсу життя.

У межах третього напрямку духовність розглядається як *форма саморозвитку і самореалізації людини*, звернення до вищих ціннісних інстанцій конструювання універсума [192]. Зазначений принцип функціонує в модульно-розвивальній системі у зв'язку з тим, що розвиток і самореалізація Я-духовного учня розпочинаються із витлумачення й прийняття етнонаціональних і загальнолюдських духовних святих і вартостей – істини, добра, краси, незалежності, долі, патріотизму тощо. Тому на інноваційних заняттях вихованці доступними розумінневими засобами наповнюють значеннями, смислами й сенсами змодельовані соціальні ситуації, драматичні сценки, кульмінаційні моменти пізнання себе та інших. Оперування культурними універсаліями та морально-етичними категоріями свідчить не лише про визнання суб'єктивної важливості спонтанно-духовної складової Я-концепції на завершальному періоді освітнього модуля, а й про психологічну готовність до добування, збагачення, розповсюдження і творення цих універсалій і категорій. Мотиваційною засадою тут є *духовні бажання* і продуктивні вірування кожної індивідуальності. Під останніми К. Ясперс [535] розумів жадобу до осягнення такого стану буття, який виявляється в цінностях – релігійних, естетичних, етичних, або тих моментів, котрі стосуються світогляду універсума і переживаються як абсолютні. Духовні прагнення відображають складну психічну реальність, свідчать про існування фундаментального переживання, яке виникає із-за відданості людини духовним вартостям [535].

Становлення Я-ідеального у контексті розвитку духовних психоформ саморозвитку і самореалізації учня як універсума ґрунтується на *прийнятті* й осягненні психодуховних форм самотворення (істини, добра, краси) та психологічній *готовності* до їх збагачення й розповсюдження. Мотиваційним підґрунтям такої готовності є *духовні бажання* особи, які обстоюються в ідеалах

та переживаються як абсолютні, а їх розвиток відбувається за наявності «внутрішньої, особистісної свободи» [39]. Відтак самореалізація може виникати у процесі прийняття ідеалу та активності-готовності його постійно збагачувати.

Четвертий напрямок пов'язаний переважно з релігійною свідомістю, має чітко задані межі, оскільки в ньому духовність подається як господня відвертість: Бог є дух, а життя духовне – це життя з Богом і в Господі [192]. Зауважимо, що мовиться не лише про віру в Бога, а й про віру в найширшому сенсі слова – прийняття неочевидного за істинне. Цей напрямок також розкриває зміст спонтанно-духовного компонента Я-концепції. Адже будь-яке знання ґрунтується на вірі, яка відіграє роль важливої нормотворчої системи у життєдіяльності інноваційної школи. Тому створена програма довготривалої дослідно-експериментальної роботи «Школа віри», що реалізується у межах проекту «Модульно-розвивальна система інноваційного навчання» [461].

Віра є вітакультурною реальністю людського буття, якій притаманні такі риси як емоційність, спонтанність, інтуїтивність тощо. З їх допомогою універсум компенсує нестачу світоглядних знань та уявлень, розширює межі внутрішньої свободи і духовної самодостатності у проблемному навколишньому світі. А відтак метою Школи віри є виховання вільнолюбивої, добродійної людини з високосформованою здатністю продуктивно вірити та регулювати свої почуття, думки, вчинки, а одне із завдань – досягнення духовного рівня регуляції поведінки і діяльності випускників загальноосвітньої школи (ліцею). У такий спосіб створюється атмосфера духовно здорової, розвивальної взаємодії між учителем і учнями, квінтесенцією якої є віра – у добро і справедливість, свої можливості і щасливе майбутнє, батьків і педагогів, друзів і оточення, завтрашній день і навіть те, що давно, здавалося б, забуте і чого ніколи не може трапитись.

Отже, така психодуховна форма як віра, через властивості прагнення, інтуїтивності, спонтанності, емоційності, у поєднанні із іншими (любов, надія тощо) компенсують нестачу знань, норм, вартостей, розгортають горизонти

внутрішньої свободи учня як потенційного універсума. Завдяки технології модульно-розвивального навчання кожен має змогу піднятися до вершин духовності. Адже відомо, що «повністю бездуховних людей не має і духовність не знаходиться у прямій залежності від здібностей та інтелекту. Духовною може бути також особа із середніми задатками, а талант – бездуховним» [492, с. 257].

Крім того, інноваційне навчання створює соціально-культурний простір для вивільнення із Я-несвідомого наступників психодуховних форм. Адже якщо «не прагнути створювати умови для проростання красивих квітів, то на клумбі виростуть одні бур'яни» [226, с. 188]. Відтак проблема духовності набуває основоположного значення на духовному періоді модульно-розвивального навчання, який гармонійно взаємопоєднує визначальні складові-носії цієї реальності (*рис. 5.7*).

Основними умовами-чинниками самотворення учня як універсума на четвертому періоді функціонування інноваційної системи є такі:

1. Переважання духовно-спонтанної технології ведення освітнього процесу, яка моделює ситуації самотнього творення універсума та організується за пріоритетних умов наявності однієї із універсальних психодуховних форм присутності людини у світі – віри, честі, любові, краси, істини тощо. Вони є надуніверсумними силами несвідомого Я, котрі існують для утвердження вітакультурного, внутрішнього, майбутнього та метасистемного принципів людинобуття. Крім того, зазначена технологія сприяє самовідкриттю кожним учнем духовно-сміслових опор віри у себе, співпереживанню іншим, осмисленню потреби у власному самовдосконаленні, виходу за освоєні горизонти самореалізації.

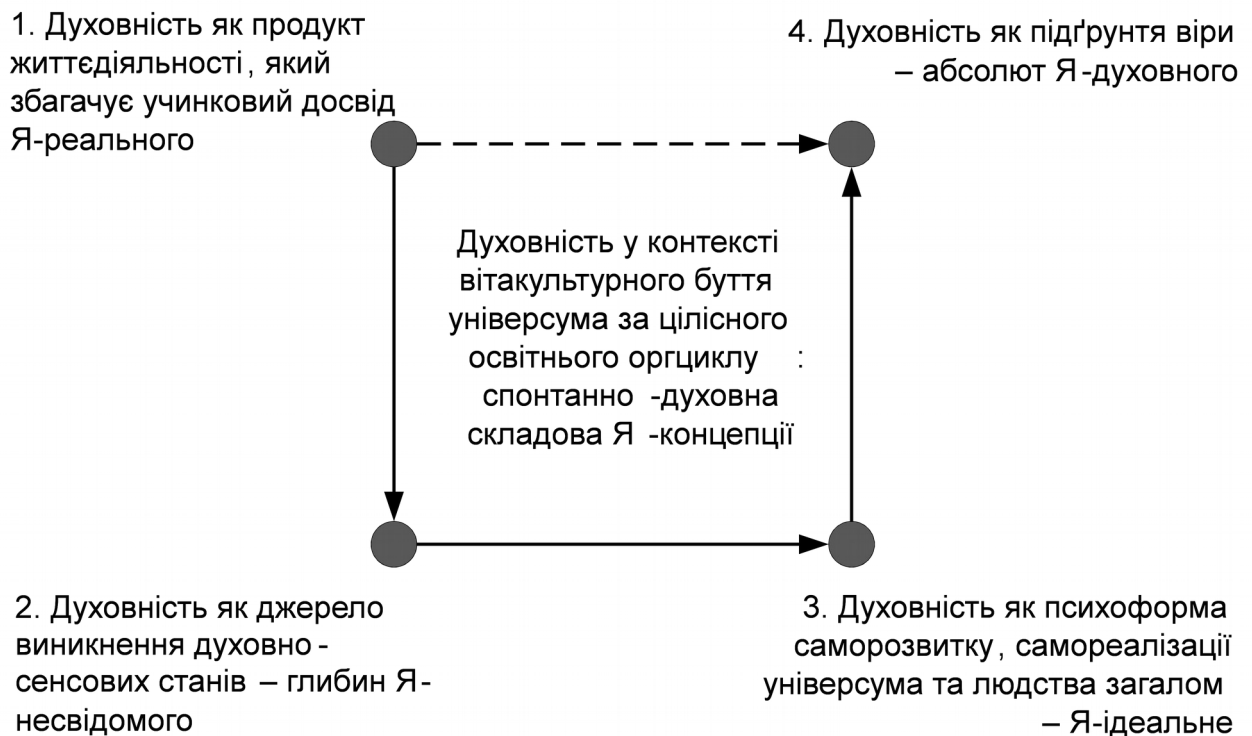


Рис. 5.7. «Методологічний квадрат» основних складових-носіїв духовності у сфері вітакультурного буття універсума

2. Наявність механізму вчинкової післядії. Саме після неї людина як універсум «відчуває справжній драматизм учинку як такого. Він розмірковує над буттям, особливо над тим, у що він вніс як активна істота свою пристрасть і наклав на зовнішній світ своє тавро» [429, с. 34]. У процесі вчинкової післядії в учнів виникають позитивні емоції від факту досягнення цілей і завдань, в інших – лише моменти осмислення того, що здійснений учинок вичерпав всього один із освітніх способів самореалізації чи самовдосконалення. Це означає, що кожний учинок, й особливо освітній, та вибрана психодуховна форма самоосягнення, викликають у людини суперечливі почуття, котрі стають надважливим психологічним підґрунтям для майбутніх поведінкових стратегій творення власного Я.

3. Ситуаційна рефлексія сенсу свого буття пробуджує становлення Я-духовного через поживавлення в учнів почуття співпереживання та усунення

сцен жорстокості. Емпатійна взаємодія розширює межі людського Я і тим самим збільшує універсумний психологічний простір самотворення їхньої позитивно-гармонійної Я-концепції. Натомість відчуття співпереживання, тобто емпатії, атрофується, коли особа спостерігає жорстокі, насильницькі сцени. У цьому випадку суб'єктивний простір людського Я «стискається» і виникає звичайний, але довершений егоїзм, який перешкоджає їй співрадіти. З атрофованою емпатією й, відповідно, подавленою духовністю, людина перетворюється у живого «мерця». Тому осягнення сенсу істинного життя свідчить про конкретно-реальне пробудження духовності, основними ознаками якого є набуття: а) ідеального Я-образу (принцип активності), б) адекватної (з тенденцією до завищення) самооцінки (принцип саморозвитку), в) вартісного наповнення Я-вчинку (принцип ієрархічності) та г) абсолютних святинь (любові, краси, істини тощо) Я-духовного.

Відомо, що «самотворення – це процес, котрий здійснюється через учинок як універсальний механізм самовідтворення буття» [328, с. 413]. На етапі післядії спостерігається певний учинковий полідіалог, учасники якого не лише вибирають одну із психодуховних форм на основі методу спонтанного вибору, а й обстоюють, розповідають іншим чому вибрали їх, який сенс та ідеал вбачають у них. За інноваційного навчання освітній учинок розв'язує конфлікти морального й спонтанного вибору, оскільки останній «за своєю природою тяжіє до позитивної спонтанності, яку не слід плутати з імпульсивністю, реактивністю і т. ін. Отже, здатність до вчинку визначається «коефіцієнтом спонтанності», мірою вільного виявлення своєї індивідуальності» [328, с. 420]. Крім того, спонтанно-сенсовий вибір ґрунтується на пріоритеті суб'єктивного над об'єктивним, що пробуджує екзистенційну активність учнів до духовних актів та утверджує їхню людську універсальність духу.

Здійснений теоретичний аналіз становлення учня як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума в їх основному інтеграційному ядрі – Я-концепції, дає змогу виділити на вершинному самотворенні такі повноцінно функціональні характеристики: а) відкритість до переживань (спроможність

слухати себе, відчувати усю сферу сенсорних, емоційних і когнітивних переживань у собі, не приймаючи загрози від власного Я); б) екзистенційний спосіб життя (буття за принципом «тут – тепер – повно»); в) емпіричну свободу (відчуття особистої влади, здатність робити вибір і керувати собою); г) креативність (творчий потенціал) [374; 473].

В. Слободчиков та Є. Ісаєв пишуть, що «універсалізм людського буття – це вищий рівень його духовного виміру» [409, с. 360]. Універсумність людського духу розкривається під час аналізу проблеми еквівалентності Людини і Світу [25; 381]. Тому під «духовним розуміють такий момент, коли діємо, виходячи із нашого Внутрішнього Я, відчуваючи тим самим свій взаємозв'язок з енергією Універсума. Межі між Я – Ти – Вони – Природа – Бог зникають. Тут немає ніякого мислення, ми суть чистої свідомості, чистий досвід. Такий духовний досвід – відчуття Внутрішнього Я, яке не є неосягнутим чи чужим більшості із нас. Усі ми переживали той чи інший момент відчуття повноти, в якому нічого не втрачено, коли володіємо абсолютною свідомістю і відчуваємо щастя. Тоді забуваємо про власну окремішність і стаємо повністю злитими з тим, що робимо. Межі між Я – Інший – Оточення – Бог зникають. Усе є Одне. Це може виникнути тільки тоді, коли ми проникаємося творчим процесом, ... знаходимося у єдності із природою...» [60, с. 31]. У контексті окресленого розуміння людини через формат відносин «Людина – Всесвіт» утверджується нова мислєдїяльність, нове світобачення, за яких передусім ставляться онтологічне (буттєве) та аксіологічне (вартісне) питання.

Отже, учень з універсумною екзистенцією на духовному періоді творення спонтанно-духовного компонента своєї Я-концепції проживає як цілісна людина. Процес самотворення наповнюється не лише його раціональним мисленням та емоціями, а й уся психодуховна сфера (передусім численні складові Я) функціонує як синергійна – надскладна і максимально ємна – довершеність. У цій найвищій точці власного духовного самовияву, учень спроможний відчути власну трансцендентність явного життя і співпричетність до Всесвіту як цілого. Під утвердженням Я-духовного універсума розуміємо

переважання суб'єктивного над об'єктивним, тобто внутрішнього, майбутнього, метасистемного над зовнішнім, минулим, субсистемним; це такий стан, коли виникає формат взаємин Людина – Всесвіт і якісно нова культурна мислєдїяльність творення та світобачення; розкриття себе через одну із психодуховних форм самопізнання чи самоосягнення (віру, красу, справедливість, честь тощо).

Свого часу Г. Сковорода стверджував, що перш ніж пізнати світ, людина має пізнати себе як частину Всесвіту. Тому, на його думку, «якщо хочете виміряти небо, землю і моря, то спочатку виміряйте себе» [406, с. 162]. Пізнаючи себе і навколишній світ, людина самостверджується, розвиває свої природні нахили й здібності, обирає життєвий шлях. Звідси основна проблема людського існування – щастя конкретної людини – розв'язується лише подвигом самопізнання, через який виявляється «внутрішня», «сердечна», «єдина» людина [472, с. 15].

Таким чином, становлення Я-духовного в учня здійснюється за наявності духовно-спонтанної технології, механізму вчинкової післядії та вершинного рівня духовно-сенсових установок і надлюдських святостей (рис. 5.8). У такий спосіб досягається найвищий рівень формовияву людської суб'єктності у форматі Я-концепції – рівень абсолютного суб'єкта, що означає наявність повної ідентифікації Я з універсумом.

Я-концепція, на думку Р. Бернса, відіграє потрібну роль у житті людини: а) сприяє досягненню внутрішнього узгодження, котре передбачає з'ясування того, що вона думає про себе, б) визначає інтерпретацію ментального досвіду, тобто способи, засоби і механізми витлумачення того, що знає, вміє, проектує і цінує, в) є джерелом очікувань, тобто уявлень про те, що повинно трапитися з нею. Вкажемо на ще одне функціональне значення Я-концепції, яке характеризується інтегральним змістом і виконує функції універсальної психоформи самотворення людиною таких відомих основних рівнів її суб'єктивної реальності – суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума (рис. 5.9).

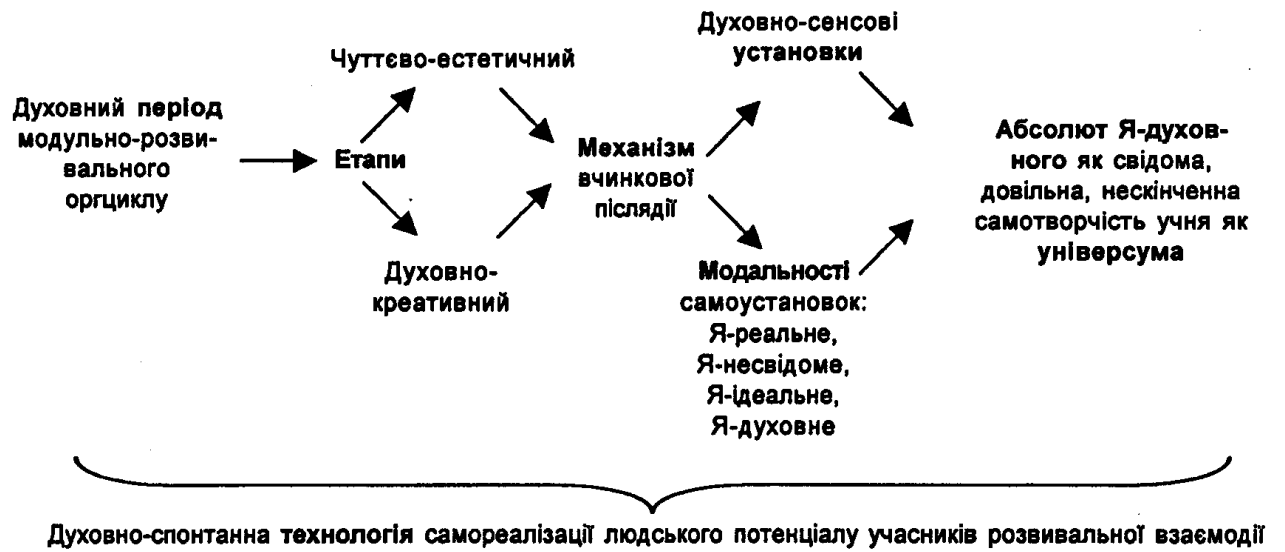


Рис. 5.8. Послідовність самотворення Я-духовного в учня як потенційного універсума

У зазначеному теоретичному висвітленні Я-концепція становить сукупність усіх уявлень індивіда про себе і містить переконання, оцінки, тенденції поведінки та різні форми самоспричинення (саморух, саморегуляція, самопізнання, самоствердження, самоактуалізація), у т. ч. самотворення. Вона, безсумнівно, – важлива внутрішня реальність взаємозалежної організації психіки, поведінки та духовних станів, наукове пізнання якої невичерпне так само, як і людина загалом. Тому пропонований авторський дискурс, розширюючи інтерпретаційні горизонти психології, підтримує естафету довічної боротьби за істинне наукове знання у сфері сучасного людинорозуміння.

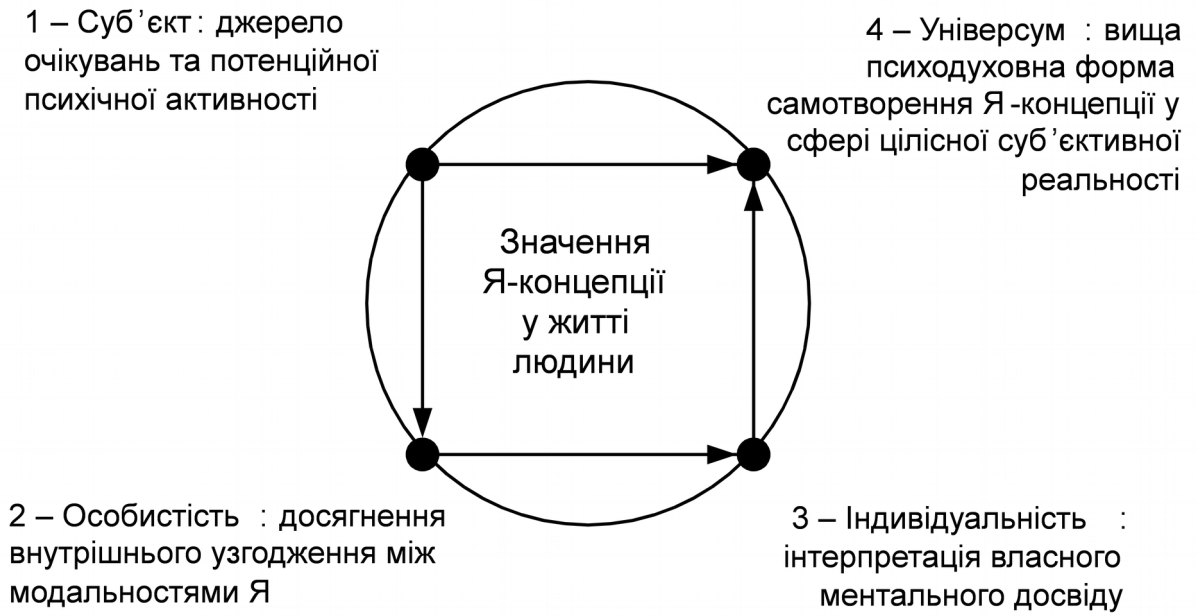


Рис. 5.9. Основні функціональні ролі Я-концепції у вітакультурній самореалізації

Висновки до п'ятого розділу

1. За модульно-розвивальної системи у сфері самосвідомості учня поперемінно переважають когнітивний (Я-образ), емоційно-оцінковий (Я-ставлення), вчинково-креативний (Я-вчинок) і спонтанно-духовний (Я-духовне) компоненти позитивно-гармонійної Я-концепції, які розвитково наповнюють його внутрішній світ суб'єктивним, особистісним, індивідуальнісним та універсумним потенціалом.

2. Цілісний Я-образ (когнітивний компонент) учня як суб'єкта пізнавально-пошукової активності й, відповідно, модальності самоустановок (Я-реальне, Я-інформаційне, Я-свідоме, Я-ідеальне) формуються за допомогою: а) проблемно-ситуативної технології модульно-розвивального навчання; б) механізму ситуаційного спричинення вчинку; в) сукупності елементарних, системи соціальних і частково базових соціальних установок. Результатом інноваційного освітнього процесу є добування кожним учасником розвивальних взаємостосунків соціально-культурного досвіду, утвердження ідеально-практичної поведінки та когнітивне збагачення його позитивно-гармонійної Я-концепції.

3. Повнофункціональне утворення позитивного Я-ставлення (емоційно-оцінковий компонент) учня як особистості та учасника нормативно-регуляційної діяльності за оновленим набором модальностей самоустановок (Я-реальне, Я-підсвідоме, Я-нормативно-рефлексивне, Я-ідеальне) можливе за умов: а) критично-регуляційної технології модульно-розвивального навчання; б) мотиваційного механізму вчинку; в) системи соціальних, повно базових і частково ціннісних установок. Результативним підсумком цього періоду є нормування соціально зорієнтованої освітньої діяльності та набуття особистістю відповідних властивостей (моральність, дисциплінованість, взаємоповага тощо).

4. Змістове здійснення Я-вчинку (вчинково-креативний компонент) як форми розкриття і творення учнем своєї індивідуальності за логікою культурно-

вартісного наповнення освітнього процесу у вигляді цілісної події та за оновленим набором модальностей (Я-реальне, Я-ціннісно-рефлексивне, Я-надсвідоме, Я-ідеальне) відбувається тоді, коли: а) реалізується ціннісно-естетична технологія збагачення актуалізованого культурного досвіду; б) працює механізм дієвого спричинення освітнього вчинку; в) втілюється система соціальних, базових і повно ціннісних установок. Наслідком зазначеного вчиняння є становлення індивідуальності учня та утвердження її полівмотивованої поведінкової оригінальності і непересічності.

5. Самореалізація Я-духовного (спонтанно-духовний компонент) учня як потенційного універсума знаходить відображення в унікальному взаємодоповненні модальностей (Я-соціальне, Я-несвідоме, Я-ідеальне, абсолют Я-духовного) та можлива у ситуації самопізнання чи самоосягнення шляхом: а) власної причетності до духовно-спонтанної технології саморозвитку Я; б) утілення механізму вчинкової післядії й передусім рефлексії освітньої події та результату вчинку; в) переважання духовних установок осягання сенсу життя над буденними потребами і соціальними прагненнями.

Зміст п'ятого розділу відображено у таких публікаціях автора:

1. Гуменюк О. Самотворення Я-концепції за модульно-розвивальної оргсистеми / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2001. – №2. – С. 33–76.

2. Гуменюк О. Я-концепція у творенні образів суб'єктивної реальності : соціально-психологічна модель / Оксана Гуменюк : зб. матеріалів до регіональної науково-метод. конф. [«Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти»], (Тернопіль, 19 квітн. 2002 р.) / М-во освіти і науки України, Терн. акад. народного господ. – Тернопіль : Економічна думка, 2002. – С. 18–21.

3. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції : [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2002. – 186 с.

4. Гуменюк О. Є. Проблематика Я у психоаналітичній теорії Зигмунда Фройда : [лекція] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2003. – 34 с.

5. Гуменюк О. Є. Спонтанно-духовна організація Я-концепції універсума : [лекція] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2003. – 40 с.

6. Гуменюк О. Авторська програма курсу «Психологія Я-концепції» / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2004 – №1. – С. 119–124.

7. Гуменюк О. Я-концепція у плинні соціального довкілля / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2004. – №2. – С. 125–143.

8. Гуменюк О. Соціальний формат розвитку Я-концепції / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2004. – №3. – С. 82–90.

9. Гуменюк О. Є. Свідомість і самосвідомість як психоформи внутрішнього світу людини у контексті організаційного клімату / Оксана Євстахіївна Гуменюк : зб. матеріалів до п'ятиріччя Інституту експериментальних систем освіти [«Модульно-розвивальна система як об'єкт теоретико-методологічного аналізу»], (Тернопіль, 1 листоп. 2004р.) / М-во освіти і науки України, Терн. акад. народного господ. – Тернопіль : Економічна думка, 2004. – С. 33–34.

10. Гуменюк О. Особливості ситуативного та вікового розвитку Я-концепції / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2005. – №1. – С. 46–62.

11. Гуменюк О. Є. Структурно-функціональне взаємодоповнення складових Я-концепції людини / Оксана Євстахіївна Гуменюк // Соціальна психологія. – 2005. – №9. – С. 29–37.

12. Гуменюк О. Принципи інноваційного соціально-психологічного клімату та їх характеристика / Оксана Гуменюк // Вітакультурний млин. – 2006. – Модуль 4. – С. 25–30.

13. Фурман О. Методологічна план-карта дослідження Я-концепції особистості / Оксана Фурман: матеріали Міжнар. науково-практ. конф.

[«Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу»], (Тернопіль, 16-17 травн. 2013 р.) / М-во освіти і науки України, Терн. нац. економ. ун-т. – Тернопіль: Економічна думка, 2013 // Психологія і суспільство: Спецвип. – С. 14–15.

14. Фурман О. Модель структурно-функціональної організації Я-концепції человека / Оксана Фурман // Проблемы педагогики и психологии : [науч. период. изд. межвуз. консорциума / гл. ред. Наира Акопян]. – Ереван : Армянский ГПУ, 2015. – №2. – С. 106–115.

РОЗДІЛ 6

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ ЯК БАГАТОПАРАМЕТРИЧНОГО ЯВИЩА

6.1. Обґрунтування методів психологічного дослідження центрального параметра інноваційно-психологічного клімату у системі експериментальних умов

Психологічне дослідження ефективності інноваційно-психологічного клімату проводилося як експертно-діагностичний зріз в 2007-15 роках у чотирьох модульно-розвивальних (експериментальних – ЗОШ №10 м. Бердичева, гімназії «Гармонія» Галицького коледжу імені В'ячеслава Чорновола (м. Тернопіль), ЗОШ I–III ступенів №11 м. Куп'янська Харківської області, ліцей №157 м. Києва) і трьох контрольних загальноосвітніх навчальних закладах ЗОШ I–III ступенів №2 м. Тернополя, Академічний ліцей при Запорізькому національному університеті, Кривоколінському НВК Тальнівського району Черкаської області. Зокрема, вибірка учнів в експериментальних закладах становила 1518 осіб, а в контрольних – 897. У такий спосіб було поєднано фундаментальний соціально-психологічний експеримент з модульно-розвивального навчання [461, с. 171–210] та комплексне психологічне вивчення Я-концепції [110, с. 212-309] як центральної ланки-параметру клімату (див. додаток А). У результаті є підстави говорити про лонгitudний інноваційно-психологічний експеримент як універсальну стратегію наукового дослідження розвиткових змін індивідуальних та групових суб'єктів освітнього процесу і водночас створення на практиці низки особливих умов для підтвердження уявлень про багатопредметний об'єкт психологічного пізнання – інноваційно-психологічний клімат та його параметри, а також закономірності та особливості його розвитку, функціонування і самоуправління за сучасних соціокультурних обставин життєдіяльності національної системи освіти. У зв'язку з цим обґрунтуємо адекватну цьому експерименту систему

методів, умов і параметрів, що відповідають загальноприйнятим принципам розробки та використання цих методів [див. 277].

Метод, як відомо, це спосіб пізнання і перетворення дійсності. У процесі експериментального дослідження центральної ланки-параметру інноваційно-психологічного клімату використовуємо систему емпіричних (лонгітюдний психологічний експеримент та систематичне психологічне спостереження) і психодіагностичних методів. Останні передбачали взаємодоповнення суб'єктивних методів (методики дослідження самооцінки особистості та визначення індексу задоволення собою, діагностики рівня суб'єктивного контролю, визначення особистісної адаптованості, діагностики міжособистісних відносин та уявлень людини про себе, діагностики ситуативної самоактуалізації) і проєктивних (методики дослідження егоцентризму, «Я – соціально-символічні завдання», тест «Дім – дерево – людина»).

Зокрема, *методика дослідження самооцінки особистості та визначення індексу задоволення собою* є спрощеною версією Q-сортування. На початку 50-х років минулого століття американський психолог В. Стефенсон розробив метод, що отримав назву техніки Q-сортування, який дає змогу емпіричним шляхом досліджувати складові Я-концепції людини (щонайперше її Я-ставлення і Я-образ), головню через відношення Я-ідеального та Я-реального, і кількісно визначити *індекс міри відповідності* між ними, або *індекс задоволення собою*.

За майже півстолітню історію використання та адаптацій методики В. Стефенсона з'явилися численні, переважно спрощені, версії, що змінюють їх психодіагностичне призначення, наприклад визначенням *рівня самооцінки особистості* [332, с. 167–174]. На наш погляд, теоретико-методологічні засади техніки Q-сортування класично збережені К. Роджерсом [109, с. 47–52, 160–180; 376]. Але для того, щоб комплексно працювати з групою нами використані три легкодоступні версії оригінальної методики дослідження *самооцінки* (див. додаток А) із максимальним збереженням її концептуально-процедурного формату.

Під час першої версії дослідження для визначення індексу співвідношення між модальностями емоційно-оцінкової складової Я-концепції (Я-ідеальне і Я-реальне) використовується спосіб ранжування, тобто присвоєння рангу тій чи іншій рисі особистості залежно від усвідомленого прийняття її суб'єктивної значущості. Процедура дослідження містить дві серії. Кожен, хто бере участь у процедурі самопізнання свого Я, одержує відповідний бланк на початку дослідження. Під час роботи з групою обстежувані самостійно ранжували свої наявні та бажані риси за конфіденційних умов отримання психодіагностичної інформації. При цьому перша серія дослідження дає змогу визначити уявлення учня про прийняті ним риси людського ідеалу. Потім учні охарактеризовують Я-реальне і фіксують відповідні надані ранги у графі №2, тобто розглядають ці риси з погляду їх належності їм самим.

Метою кількісної обробки було математичне визначення зв'язку між ранговими оцінками рис особистості, які входять у сферу її уявлення про Я-ідеальне і Я-реальне. Ступінь кореляційного зв'язку встановлюється за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Ч. Спірмена (див. додаток А). Простота процедури та кількісної обробки первинних результатів, звісно, відкриває широкі перспективи використання цієї методики в наукових і практичних цілях. Єдине, що варто зауважити, що методика визначення індексу задоволення собою має використовуватися не самодостатньо, а в єдиній системі інших психодіагностичних методів пізнання внутрішнього світу людини. Тоді отримані з її допомогою результати є змога інтерпретувати об'єктивніше, повніше, комплексно.

Друга версія дослідження (див. додаток А) також детально досліджує рівень самооцінки особистості, базується на способі вибору і також містить дві серії. Стимульним матеріалом є список із 50-ти слів, які визначають окремі риси особистості. Мета обробки одержаних результатів – отримання коефіцієнтів самооцінки за «позитивною» (СО+) і «негативною» (СО-) множинами й, отже, окреслення засадничих модальностей Я-концепції – Я-ідеального і Я-реального.

Рівень та адекватність самооцінки визначають на основі одержаних коефіцієнтів за допомогою таблиці [110, с. 261].

Діагностуючи рівень самооцінки, її адекватність чи певну неадекватність важливо враховувати не тільки величину одержаного коефіцієнта, а й сукупність рис, що утворює ту чи іншу множину (H^+ і H^-) як конкретний психологічний ескіз Я-концепції особистості. При цьому чим менше рис обирає обстежуваний, тим простіший у нього відповідний еталон оцінювання себе. До того ж рівень самооцінки за позитивним і негативним векторами вимірювання здебільшого індивідуально спричинений, тому значення CO^+ і CO^- можуть відрізнятися, що передусім зумовлено дією захисних механізмів, котрі потребують окремого ґрунтового аналізу і психологічного вивчення.

Третя версія дослідження (див. додаток А), як і попередні, визначає самооцінку особистості та індекс задоволення собою. Однак психодіагностична процедура дещо відрізняється від раніше наведеної тим, що містить окремий етап роботи – вибір обстежуваним найтипівіших особистісних рис. Про адекватну самооцінку й прийнятне позитивне задоволення собою в цілому свідчать коефіцієнти кореляції [110, с. 266]. До того ж відомо, що адекватну самооцінку з тенденцією до завищення можна віднести до позитивного ставлення до себе. Низька самооцінка, навпаки, може бути пов'язана з негативним самоставленням, неприйняттям себе, з відчуттям власної неповноцінності.

У трьох запропонованих версіях спрощених процедур техніки Q-сортування, за допомогою яких досліджувалася емоційно-оцінкова складова Я-концепції та її модальності – Я-реальне й Я-ідеальне, закладена теоретико-емпірична основа для витлумачення якості функціонування першого й третього (когнітивний й учинково-креативний) компонентів цього складного феномена самосвідомості людини. Це означає наступне: якщо встановлено, що самооцінка особи є адекватною чи має тенденцію до завищення, то й її Я-образ позитивно налаштований.

Зауважимо, що когнітивна та емоційно-оцінкова складові Я-концепції людини – це водночас передумови до поведінкових дій, під час яких головно виникає третій компонент – учинково-креативний. Якщо перша й друга складові Я-концепції утримують позитивні (із знаком «+») – адекватні чи навіть допустимо завищені – риси, то й учинкова буде містити гуманні характеристики взаємодії. Коли когнітивний компонент людини є негативним, то емоційно-оцінковий тяжітиме до заниження. Особа із такими характеристиками не здійснить учинкових дій, оскільки буде невпевненою у собі та у власному успіху. Часто трапляються випадки, що свідчать й про таке: сформований негативний Я-образ – першопричина для становлення завищеної самооцінки, але із знаком «-», тобто самосвідомість функціонує в напрямку недовіри, агресії, ворожнечі, підлості тощо. Тоді людина здатна виявляти у своєму життєдіянні негативні поведінкові акти із сценами жорстокості. Недарма в народі кажуть: «Ця людина здійснила поганий учинок».

Підкреслимо ще один дуже важливий момент, а саме об'єктивну потребу *комплексного вивчення* концептуального Я-людини. Тільки у сукупності, як показують різні приклади, є змога домогтися цілісної картини розвитку Я-концепції конкретної особи головно у висвітленні особливостей та ознак співвідношення між Я-реальним і Я-ідеальним, що й знаходить певне кількісне відображення в *індексі задоволення собою*.

Методика діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера досліджує два типи локалізації: *екстернальний* та *інтернальний* (див. додаток А). У першому випадку людина припускає, що події, які виникають з нею, – це результат дії зовнішніх сил (випадки, інші особи тощо), у другому – вона інтерпретує важливі події як наслідок своєї власної діяльності. Будь-кому властива одна із двох позицій – екстернальна чи інтернальна.

Поняття внутрішнього, особистого, або інтернального типу локалізації, можна прирівняти до високої самооцінки, а зовнішнього й екстернального – до низької. Крім того, відомо, що інтернали виявляють більшу відповідальність, послідовність і соціальну активність, ніж екстернали. Перші характеризуються

великою когнітивною активністю, наприклад, характером, причиною і процесом лікування хвороби й бажаніше борються за одужання. Вони виявляють велику готовність відкласти хвилинне легкодоступне задоволення заради досягнення віддаленого, але ціннішого блага. Інтернали переконані більше, ніж екстернали, що наполеглива робота, ймовірно, спричинює отримання високої «винагороди», а тому їх загальне задоволення працею значно вище від попереднього типу локалізації. Стиль керівництва екстерналів директивніший і часто ґрунтується на негативних санкціях. Наявні дані, що інтернали успішніші у навчанні як у середній, так і вищій школі.

Обробка результатів тесту охоплює три етапи. На першому підраховують «сирі» (попередні) бали, на другому вони переводяться у стени (стандартні оцінки), а на третьому будується «профіль РСК» [110, с. 270–274].

Методика визначення особистісної адаптованості створена у 1993 році [459, с. 276–286]. За ці роки вона посіла місце важливого діагностичного засобу не тільки в щоденній професійній діяльності шкільних і районних психологів, а й у системі лонгitudного соціально-психологічного експерименту з модульно-розвивального навчання. І це цілком природно, адже її зрозумілі теоретико-методологічні засади, принципи побудови контрольної шкали, способи обробки та інтерпретації даних дають змогу швидко, надійно й достеменно встановлювати змістово-психологічні особливості соціальної взаємодії особистості з оточенням, визначати спрямування і характер процесів її психосоціального зростання і самоствердження, а також встановити позитивну чи негативну Я-концепцію.

Тест-опитувальник цієї методики містить: 1) інструкцію, 2) бланк до методики, що заповнюється кожним обстежуваним індивідуально (див. додаток А), 3) ключ для психолога чи соціолога, 4) класифікацію показників особистісної адаптованості. Все поле життєдіяльності обстежуваного чи обстежуваної розділено на *чотири сфери*: «навчання», «сім'я», «вулиця», «власне Я», і в кожній із цих сфер зафіксовані найголовніші компоненти, з якими вона постійно вступає у взаємодію (товариші по групі, вчителі тощо).

Отож шляхом самооцінки опитуваний(а) визначає своє ставлення до світу, навколишніх людей і самої себе. Процедуру доцільно проводити із учнями класу, хоч опитувальник з успіхом може використовуватися і в індивідуальній роботі з дітьми, молоддю, дорослими. Зазначена методика передбачає як кількісний, так і якісний аналізи.

Безумовно, людина живе у тотально проблемному світі, який щохвилино провокує не лише на психічні реакції, а й на тривалу емоційну стійкість, психологічну витривалість, духовну непохитність. Тому особистісна адаптованість – це, образно кажучи, те захисне укріплення внутрішнього світу особистості, яке охороняє її Я від атакуючих життєвих проблем і задач. Людина із психічними розладами сприймає себе і свої взаємини з оточенням так, щоб це відповідало її Я-структурі. Тому вона схильна до заперечення або спотворення будь-якого переживання, яке суперечить її актуальному Я-образу, оскільки усвідомлення цієї суперечності викликає стурбованість, відчуття небезпеки і внутрішнього розладу. Звідси очевидно, що психологічна дезадаптованість є наслідком невідповідності між Я-структурою та ментальним досвідом індивіда. Навпаки, психічно здорова особа прагне до реалістичного сприйняття себе і своїх відношень з іншими людьми, намагається бачити їх із позиції незацікавленого спостерігача, тобто об'єктивно і правдиво. Крім того, вона відкрита до переживань, бере відповідальність за власну поведінку і вчинки, зорієнтована на самоефективність як усвідомлення власної спроможності вибудувувати найкращим чином поведінку відповідно до вимог специфічної задачі чи соціальної ситуації. Саме завдяки позитивно налаштованій Я-концепції, котра є основним показником особистісної адаптованості, людина стає суб'єктивно відкритим простором утілення численних вимірів суспільних взаємостосунків, а її внутрішній світ – благодатною сценою духовного розвитку і життєтворення особистості у соціумі.

Методика діагностики міжособистісних відносин створена Т. Лірі, Г. Лефорже, Р. Сазеком у 1954 році і призначена для дослідження *уявлень суб'єкта про себе*, а також для вивчення взаємовідносин у малих групах. З

допомогою цієї методики виявляється також домінуючий тип ставлення до людей шляхом самооцінки і взаємооцінки.

Під час дослідження міжособистісних стосунків найчастіше виділяються два чинники: *домінування – підкорення* і *дружелюбність – агресивність*. Саме останні визначають загальне враження про людину у процесах міжсуб'єктного сприйняття і є головними компонентами під час аналізу стилю міжособистісної поведінки.

Для подання основних соціальних орієнтацій Т. Лірі розробив умовну схему у вигляді кола, що поділене на сектори. У ньому на горизонтальній і вертикальній осях позначені чотири орієнтації: *домінування – підкорення*, *дружелюбність – ворожість*. Зі свого боку, ці сектори діляться на вісім окремих октант (від I до VIII). Крім того, для детального дослідження людини коло ділиться ще на 16 секторів, що «не виправдали себе на практиці» [414, с. 76] й отримали буквені позначення. Тому частіше використовуються октанти, що зорієнтовані відносно двох головних осей.

Схема Т. Лірі ґрунтується на припущенні, що чим ближче знаходяться результати обстежуваного до центру кола, тим сильніший взаємозв'язок цих двох змінних. Сума балів кожної орієнтації переводиться в індекс, де переважає вертикальна (*домінування – підкорення*) і горизонтальна (*дружелюбність – ворожість*) осі. Опитувальник утримує 128 оцінкових тверджень, із яких у кожному із 8 типів відносин утворюється 16 пунктів, що впорядковані за висхідною інтенсивністю (додаток А).

Т. Лірі пропонував використовувати методику для оцінки поведінки людей (за якою спостерігають зі сторони), для *самооцінки*, оцінки близьких осіб, для *описання ідеального Я, соціального Я, реального Я*. Відповідно до цього змінюється інструкція до опитувальника. Наприклад, якщо треба поставити знак «+» навпроти тих визначень, що відповідають Вашому уявленню про свій ідеал, то, зрозуміло, що досліджується ідеальне Я. Коли інструкція вимагає поставити «+» проти тих тверджень, що відповідають Вашому уявленню про себе, то обстеженню підлягає реальне Я. А якщо ж предметом Вашого уявлення

буде те, як інші Вас уявляють, то розпізнаванню підлягає дзеркальне Я, або соціальне Я. Методика дає змогу здійснювати як кількісний, так і якісний аналізи.

Методика діагностики ситуативної самоактуалізації особистості [167, с. 70–78] призначена для визначення рівня самоактуалізації людини, який вона переживає у різних життєвих ситуаціях (контекстах). Термін «самоактуалізація» вперше застосовувався К. Голдстайном у процесі дослідження учасників війни, в яких у результаті поранення був пошкоджений мозок. Під ним він розумів реорганізацію здібностей особистості після перенесеного поранення. А. Маслоу запозичив цей термін і використовував у ширшому розумінні слова. Для нього самоактуалізація означає тенденцію до реалізації внутрішнього потенціалу, тобто самореалізацію. Серед загалу, як правило, є всього 1–2% людей, котрі досягнули самоактуалізації, прояв якої залежить також і від життєвого контексту, де перебуває особа.

З позиції гуманістичної психології функція і мета освіти та виховання – це у підсумку самоактуалізація особистості, досягнення нею повної людяності й оволодіння вершинами досконалості. Адже головним завданням навчання є не лише привласнення учнями знань, умінь чи навичок, а й створення умов для їхньої самореалізації. За допомогою цієї методики можна повною мірою виявити те, чи навчальні заняття сприяють самоактуалізації наступників. Крім того, четвертий період навчального модуля спрямований на самореалізацію учня як універсума. У додатку А подана інструкція та бланк для відповідей.

Під час аналізу результатів рекомендується користуватися «сирими» балами, перевіряючи їх на статистично значущі відмінності (див. табл. у додатку А). Високі показники свідчать про високий рівень самоактуалізації-самореалізації особистості, що діє в конкретній ситуації. Така людина виявляє активність, свої здібності, отримує від цього задоволення, прагне до успіхів у діяльності і домагається їх, поводить природно і невимушено, здатна контролювати своє життя, вільно приймати рішення та втілювати їх у реальність.

Низькі показники свідчать про низький рівень самоактуалізації-самореалізації особистості. Така особа переживає пригніченість, напруження і безсилля, незадоволення собою і тим, що відбувається, нездатна досягнути поставлених цілей, залежить від оточення під час прийняття рішень, не може самостійно контролювати своє життя тощо.

Методика дослідження егоцентризму (див. додаток А) виконується за допомогою *проективного егоцентричного асоціаційного тесту*, що проводиться як з однією особою, так і з групою. Його особливістю є те, що обстежуваним не слід знати мету дослідження. За «підставну» мету може бути названа перевірка швидкості писемної мови, або визначення швидкості виконання асоціацій на мовний стимульний матеріал. При цьому важливо підкреслити, що зміст, грамотність і каліграфія значення не мають. У процесі заповнення тесту забороняється що-небудь, окрім інструкції, пояснювати обстежуваному, давати оцінку та висловлювати судження про його думку. Тут треба пильнувати за індивідуальною працею кожного.

Мета обробки результатів – одержання *індексу егоцентризму*. Величина цього індексу вказує на рівень егоцентричної спрямованості особистості. Обробляти результати доцільно, якщо обстежуваний цілковито упорався з тестом. Тому під час тестування прослідковують, щоб усі речення були закінченими. Якщо у тестовому бланку виявилось більше 10 незакінчених речень, то він обробці й аналізу не підлягає. Тоді учневі пропонують протестуватися ще раз, але через кілька днів.

Індекс егоцентризму визначається шляхом виявлення і підрахунку речень, що містять інформацію, яка вказує на самого суб'єкта, тобто на тестованого. Вона виражається особовим займенником «я», присвійним займенником «мій» та їхніми формами. Це можуть бути займенники «я», «мені», «мій», «мною», «моїх» тощо. Інформацію про самого суб'єкта несуть також речення, в яких зазначених займенників нема, але вони очевидно мають на увазі наявності дієслова першої особи однини (наприклад, «їду», «чую», «бачу», «роблю» і т. ін.). Для зручності підрахунку речень, що містять вказівку на самого суб'єкта і

відображають його центрацію на собі, у заповненому бланкові займенники першої особи однини, або відповідні дієслівні закінчення, підкреслюються, а номер речення обводиться колом.

Дуже високе самозосередження виникає, як відомо, через непереборення психосоціальних криз (Его-ідентичності – рольового змішування як передумови й інтимності – ізоляції як основи), внаслідок яких не з'являються такі позитивні новоутворення, як любов і турбота. Це спричинює виникнення у людини ненормальної лінії розвитку, а аномальної, що характеризується негативізмом й, зокрема, з'явою надвисокого рівня егоцентризму (сильне самозосередження).

Проективна методика «Я-соціально-символічні завдання» розроблена Р. Зіллером, Б. Лонгом, Р. Хендерсоном у 1968 році. Вперше перекладена на російську мову й детально описана Л.Ф. Бурлачуком і С.М. Морозовим. Спрямована на вимірювання *самоствалення і самоідентичності*. Використовується для обстеження дітей, старших трьох років, і дорослих. Адаптована нами у проекції на авторську концепцію самотворення Я-концепції людини та до актуальних умов освітнього процесу (див. додаток А).

Прийнято вважати, що символічні завдання відповідають різним аспектам Я-концепції людини. Однак, на наш погляд, треба розрізняти діагностовані параметри від аналізованих авторами методики аспектів концептуального Я: перші є тими характеристиками останнього, котрі існують реально і можуть бути кількісно визначені, другі – це переважно синтетичні психологічні тенденції в організації та розвитку Я-концепції. При цьому важливим є питання співвідношення між зазначеними діагностичними одиницями (див. табл. 6.1).

Тест «Дім – Дерево – Людина» за змістом відноситься до графічних, або психомалюнкових, а за характером – до проективних. Незважаючи на вдавану простоту, він дає змогу оцінити рівень розвитку психомоторики обстежуваного, продуктивність його мислення, особливості уяви, тривожність чи упевненість, співвідношення збудження і гальмування, ступінь агресивності, незахищеності, ворожості, конфліктності, депресивності, недовіри до себе, наявність почуття неповноцінності, труднощів у спілкуванні, а відтак сприяє змістовному

наповненню різних компонентів актуальної Я-концепції людини. Причому він з успіхом може використовуватися як у роботі з дорослими, так і дітьми, при індивідуальній та груповій роботі з обстежуваними. Його результати можуть бути презентовані у якісно-описовій формі й водночас у кількісних показниках розвитку сукупності симптомокомплексів за окремою таблицею (додаток А). Зауважимо лише, що за складом діагностованого матеріалу цей тест є орієнтувальним, а тому здебільшого використовується як самостійний метод дослідження, вимагає поєднання з іншими методами і методиками у ролі батарейного інструменту психодіагностичної роботи.

Таблиця 6.1

Співвідношення діагностованих параметрів та аспектів Я-концепції людини

№ завдання	Діагностований параметр Я-концепції	Діагностований аспект Я-концепції
1	Особливості самооцінки	Глобальне самоставлення
2	Стійкість соціального Я	
3	Ступінь індивідуалізації	Приналежність особи до групи людей
4	Соціальна зацікавленість	
5	Стан ідентифікації	
6	Психологічна дистанція	Самодостатність, соціальна незалежність
7	Ступінь егоцентричності	
8	Складність Я-концепції	Переживання унікальності своєї особистості

Створений у США в 1927 році. Систему інтерпретацій його результатів у 1948 запропонував також американський психолог Дж. Бук. Вибір названих предметів для малювання обґрунтовується тим, що вони знайомі кожному, найбільш зручні як об'єкти для малювання і, нарешті, стимулюють більш вільні вербальні висловлювання, ніж інші об'єкти. До того ж самі стимульні слова – «дім», «дерево», «людина» – не лише є назвами класів об'єктів, а й мають певні емоційні навантаження, тобто діють як активатори пізнавально-регуляційних психічних процесів. Обстежуваний, малюючи дім, дерево, людину, в символічній формі проектує свої властивості особистості на деталі зображувальних об'єктів, приписуючи їм значимі риси характеру. Ось чому

малюнки як результат конкретно-ситуативної самотворчості становлять своєрідний автопортрет людини, тому що вона у графічно-образному наповненні свого малюнка презентує ті ознаки об'єктів, що певною мірою значущі для неї самої.

Оскільки суть лонгітюдного інноваційно-психологічного експерименту полягає в поетапному переведенні школи з традиційної освітньої моделі до модульно-розвивальної, то окреслимо основні етапи системного впровадження експериментальних умов. Окремо зазначимо, що під експериментом у даному випадку розуміємо таке науково організоване вивчення об'єкта пізнання, за яким дослідник активно і цілеспрямовано впливає на нього завдяки щорічному нарощуванню штучних (експериментальних) умов, тобто послідовно створює на практиці низку виняткових – штучних чи природних – умов для підтвердження уявлень про ідеальний об'єкт дослідження, його закономірності функціонування і розвитку у своєму світі. У цьому контексті експериментатор, на відміну від методолога, зреалізовує специфічні умови наявності задуманого, мисленнєво спроектованого, багатопредметного об'єкта, у нашому випадку – інноваційно-психологічного клімату.

Вивчення структури, змісту та особливостей чотирьох програм експериментальних закладів (*табл. 6.2*) показало, що вони дещо ідентичні за методологічною схемою організації науково-освітнього матеріалу із контрольними, хоча певною мірою відмінні за основоположним змістовим наповненням, оскільки перші (експериментальні) функціонують в інноваційно-психологічному кліматі. У результаті аналізовані програми експериментальних навчальних закладів описують споріднені картини плідної спільно-паритетної пошукової роботи науковців, управлінців, практиків, котра взаємодоповнює фундаментальні і прикладні аспекти загальнопсихологічного дослідження, теоретизування і практикування, наукове проектування та новаторське впровадження. При цьому всі вони містять переважно чотири етапи, кожний з яких має свої мету, завдання, змістову специфіку і строки виконання.

Таблиця 6.2

Експериментальні школи модульно-розвивального типу та етапи і терміни виконання ними дослідно-експериментальної роботи

Експериментальна школа	Термін проведення експерименту (всього років)	Етапи лонгітюдного інноваційно-психологічного експерименту (за роками)				Період виконання програми підготовки вчителя-психолога-дослідника, у т.ч. кількість років
		Підготовчо-організаційний I.	Діагностико-концептуальний II.	Формувально-розвивальний III.	Результативно-узагальнювальний IV.	
ЗОШ №10 м. Бердичева Житомирської обл.	20	08.1995÷ 07.1997	08.1997÷ 07.2002	09.2002÷ 07.2008	08.2008÷ 06.2015	08.1995÷ 07.1999, 4 роки
Гімназія «Гармонія» Галицького коледжу	10	08.2005÷ 07.2007	08.2007÷ 07.2010	08.2010÷ 07.2014	08.2014÷ 06.2015	08.2005÷ 07.2008, 3 роки
ЗОШ №11 м. Куп'янська Харківської обл.	17	01.1998÷ 08.2000	09.2000÷ 12.2005	01.2006÷ 08.2011	09.2011÷ 12.2015	01.1998÷ 12.2003, 5 років
Ліцей №157 м. Києва	19	1996÷1999	1999÷2004	2004÷2014	2015÷2018	1996÷ 1999, 4 роки

Підготовчо-організаційний етап покликаний фахово і психологічно переорієнтувати педагогічний колектив від використання нових знань і досвіду до його вмотивованого продукування, задіявши, завдяки співпраці з науковцями, вчителів до роботи на рівні зони їхнього найближчого розвитку – психодіагностики розумового та особистісного розвитку школярів за

комплексом відповідних дослідницьких методів; участі у системі дистанційного навчання, психодидактичних тренінгах, проблемних семінарах, проектно-імітаційних іграх, круглих столах і дискусіях; впровадження технологій системної диференціації та індивідуалізації навчання. До того ж, виконуючи програму дистанційної підготовки вчителів експериментальних шкіл як психологів-дослідників, нами врахований встановлений О.Я. Чебикіним науковий факт щодо особливостей сприйняття показників ефективності розпізнавання педагогами виразу емоцій школярів [див. детально 479]. Зокрема, доведено, що, з одного боку, у визначенні емоцій педагога не мають значних труднощів (радість, злість, інтерес, боязливість), з другого – такі емоції як нудьга, сором, образа усвідомлюються ними набагато важче, хоча їх суб'єктивні ознаки унаявлені більш різнобічно порівняно з об'єктивними.

Діагностико-концептуальний етап вирішує завдання двох типів: з одного боку – це кількісна, статистична та науково-інтерпретаційна обробка результатів комплексних психодіагностичних обстежень внутрішнього світу вчителів та учнів, інноваційно-психологічного клімату педагогічного та учнівських колективів, з іншого – розробка локальних теоретичної концепції, методологічної моделі, понятійно-категоріального апарату і похідних від них принципів, моделей, мислесхем, параметрів і засобів пізнання оновленої освітньої дійсності. Якщо на першому етапі експерименту вчителі переважно знайомляться з теорією і методологією модульно-розвивального навчання та долучаються до діагностичних процедур як співвиконавці, то на другому вони вже працюють за модульно-розвивальним розкладом занять (оргсхема 3•30), вивчають, створюють, апробують та вдосконалюють авторські граф-схеми навчальних курсів, нарешті вони проводять пробні модульно-розвивальні заняття різного типу, практично вибудовуючи в експериментальному контексті повний освітній цикл та інноваційно-психологічний клімат.

Третій, *формульовано-розвивальний, етап* експериментування є основним, оскільки має на меті цілісне впровадження модульно-розвивальної системи як інноваційно-психологічної освітньої моделі. Природно, що він найбільш

тривалий у часі, найпродуктивніший як у наукових здобутках, так і практичних результатах. При цьому вчителі-дослідники самі проектують та апробують увесь комплекс інноваційних програмово-методичних засобів, беруть активну участь у проведенні повторних комплексних психодіагностичних обстежень учителів, учнів, навчальних колективів, а також на принципах само- і взаємоаналізу систематично експертують ефективність психомистецьких технологій безперервної модульно-розвивальної взаємодії у шкільних класах та за їх межами. Оскільки експериментальна школа – це система відкрита, то всі – теоретичні, технологічні, методичні, психологічні – здобуті результати і досягнення широко оприлюднюються на всеукраїнських, регіональних та міських семінарах, у масовій педагогічній і психологічній пресі.

Призначення *останнього етапу* експерименту, виходячи з його назви, – узагальнити та презентувати громадськості всі позитивні напрацювання, вказавши водночас на прорахунки, слабкі місця. Перед науковцями, управлінцями і практиками тут програмно ставиться подвійне завдання: а) здійснити комплексне оцінювання ефективності системної інноваційно-психологічної діяльності педагогічного колективу та багатопараметричне експериментування повноти наукового проектування соціально-культурного простору експериментальної школи та інноваційно-психологічного клімату зокрема і б) підготувати та видати для психолого-педагогічного загалу наукові звіти у вигляді монографій, наукових збірок і статей, інноваційних програмово-методичних засобів, соціогуманітарного альманаху чи журналу.

Всебічне аналітико-психологічне вивчення часових параметрів зреалізування чотирьох програм експериментальних закладів та їх науково-дослідницької роботи дали змогу побудувати окрему таблицю (*табл. 6.3*), дані якої вказують на певні закономірності:

по-перше, в усіх модульно-розвивальних школах програма підготовки учителів-психологів-дослідників свідомо виконувалася на перших двох етапах упродовж трьох, чотирьох і навіть п'яти років, що у підсумку гарантує

ефективність інноваційно-психологічного експерименту на його основному етапі – формувально-розвивальному;

по-друге, інноваційно-психологічний клімат організовано створюється як багатоканальна модульно-розвивальна взаємодія вчителя і учнів, педагогічного та учнівського колективів на кожному етапі нововведень у навчально-виховному процесі, котрій притаманні:

**Групи умов поетапного створення інноваційно-психологічного клімату
в експериментальних школах модульно-розвивального типу**

Етапи інноваційно-психологічного експерименту як періоди розвитку школи	Умови створення інноваційно-психологічного клімату			
	Організаційно-психологічні	Розвивально-психологічні	Програмово-методичні	Експертно-психологічні
Підготовчо-організаційний: пізнання новації (2-3 роки)	Взаємозалежність академічного і практичного курсів у процесі виконання програми дистанційної підготовки учителів-психологів-дослідників під керівництвом наукових керівників та консультантів експерименту	Зацікавлення новацією, усвідомлення потреби у змінах, намір її впровадити, а також особиста причетність учителів до змісту дистанційно-психологічного навчання	Ознайомлення та вивчення інноваційних програмово-методичних засобів модульно-розвивального навчання, що підготовлені учителями-психологами-дослідниками інших експериментальних шкіл	Комплексна діагностика розумового та соціального розвитку вчителів та учнів школи і впровадження на її основі моделі системної диференціації та індивідуалізації навчання як необхідної умови переходу до модульно-розвивальної організації
Діагностико-концептуальний: проектування нововведень (3-5 років)	Розробка і впровадження нової модульно-розвивальної, оргуправлінської моделі життєдіяльності школи (насамперед модульного розкладу занять) та створення додаткових дослідницьких підрозділів (діагностичний центр, соціально-психологічна служба та ін.)	Внутрішнє вмотивування учителів до дослідницької та інноваційної діяльності та особистісна самореалізація їх кращого потенціалу у процесі професійного здійснення ними під наставництвом науковців психодіагностичних обстежень учнів і батьків	Створення учителями авторських граф-схем навчальних курсів, їх апробація, експертиза, удосконалення та опублікування для масового використання як науково-програмного продукту інноваційного змісту та оформлення	Проведення учителем-дослідником під керівництвом науковців та шкільних психологів психодіагностичних обстежень розумового, соціального і творчого розвитку учнів, кількісна і статистична обробка отриманих результатів, побудова відповідних психологічних профілів особистості

<p>Формувально-розвивальний: впровадження інновацій (5-10 років)</p>	<p>Взаємодоповнення науково-дослідницької та інноваційно-освітньої діяльності учителів-дослідників, що здійснюється за окремою фундаментальною програмою на професійному рівні і передбачає поетапний перехід школи від традиційної моделі навчання до модульно-розвивальної</p>	<p>Професійна робота вчителів-дослідників із психолого-педагогічним змістом розвивальної взаємодії у класі і завдяки цьому налагодження паритетної освітньої співдіяльності з учнями у просторі інноваційно-психологічного клімату школи</p>	<p>Створення і використання вчителями-дослідниками авторських програмово-методичних засобів (вітакультурних матриць, наукових проєктів навчальних модулів, освітніх сценаріїв, модульно-розвивальних міні-підручників та ін.), їх опублікування для самовикористання, подальшої експериментальної апробації</p>	<p>Повторна комплексна експертиза-діагностика різнобічного психодуховного розвитку вчителів та учнів школи; систематичне експертне відстеження ефективності психомистецьких технологій модульно-розвивальної взаємодії учителя-дослідника і учнів класу за системою адаптованих експертно-діагностичних методів</p>
<p>Результативно-узагальнювальний: освоєння та моніторинг змін (3-6 років)</p>	<p>Організаційне розповсюдження апробованих інновацій як системи кількісно-якісних змін освітньо-психологічного простору школи; підготовка і проведення всеукраїнських, регіональних і міських конференцій, семінарів, круглих столів за результатами експерименту</p>	<p>Психолого-педагогічний клімат педагогічного колективу та учнівських груп; експертиза ефективності модульно-розвивальної взаємодії учителів-дослідників і навчальних колективів (класів), інноваційно-психологічного клімату загалом</p>	<p>Наукова експертиза якості інноваційних програмово-методичних засобів, їх доопрацювання та опублікування для педагогічного загалу України як науково-експериментальних продуктів, а також психолого-дидактичний моніторинг ефективності їх прикладного застосування</p>	<p>Програмно-методологічна експертиза реалізації лонгітюдного експерименту; комплексна експертиза ефективності інноваційної освітньої діяльності педколективу; багатопараметричне оцінювання повноти наукового проектування інноваційно-психологічного клімату експериментальної школи</p>

1) взаємодоповнення психологічного впливу, взаємовпливу, самовпливу і самотворення; 2) розгортання освітнього спілкування як інформаційного, ділового, смисловчинкового і самосенсового різновидів обміну; 3) розширення полімотивації та сфер-умов її активізації – пізнавальної, практичної, ментальної і самовдосконалення; 4) синхронний діалектичний розвиток чотирьох компонентів позитивно-гармонійної Я-концепції – когнітивного, емоційно-оцінкового, вчинково-креативного і спонтанно-духовного;

по-третє, існує принаймні чотири групи умов поетапного створення під час експерименту інноваційно-психологічного клімату; три з яких характеризуються психологічною змістовністю різноаспектного спілкування – на організацію життєдіяльності школи, психолого-педагогічний розвиток усіх міжсуб'єктних взаємодій та освітнього спілкування, експертизу психодуховних змін як учасників усіх навчальних взаємин, так і загальної аури освітнього закладу;

по-четверте, з роками експериментування має місце нарощування сприятливих умов створення інноваційно-психологічного клімату, причому у синхронному взаємодоповненні етапів науково-дослідницької діяльності педагогічних колективів та періодів розвитку школи як інноваційно-освітньої інституції (від пізнання новації та проектування нововведення до впровадження конкретної інновації, освоєння і моніторингу відповідних змін);

по-п'яте, у підсумку всіх попередніх нововведень у вчителів-дослідників розвиткової досконалості набувало не лише педагогічне творче мислення [256], а й суто психологічне.

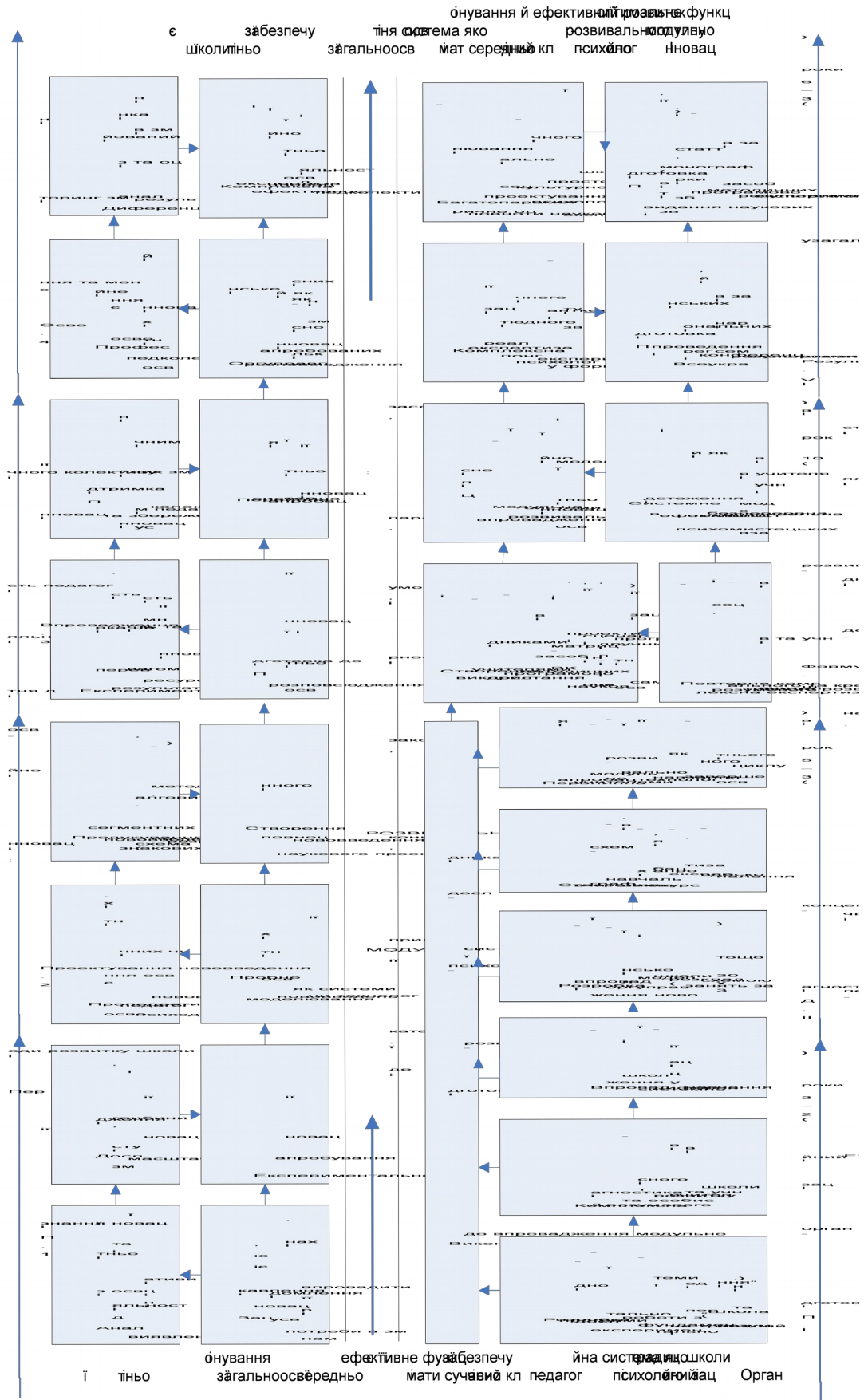
Зауважимо, що програма дистанційної підготовки учителя-психолога-дослідника, що створена і зреалізована у системі фундаментального соціально-психологічного експерименту з модульно-розвивального навчання, є новаторською для національної освіти за завданнями, змістом, технологією, формами, засобами і результатами підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів. Виконання її цілей і завдань характеризується економічністю і водночас наукоємністю та високим самоактуалізуючим

впливом на професійне й особистісне зростання кожного учителя-дослідника як учасника повноцінної дослідницько-інноваційної діяльності.

Водночас як модель дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника вона є не прообразом ідеальної освітньої системи, котру потрібно ще створити, а постає як цілісне відображення реальної інноваційної практики підготовки вчителів-аналітиків до використання нових програмово-методичних засобів у навчальному процесі, яка взаємодоповнює етапи загально-психологічного експерименту і періоди розвитку школи як соціокультурної організації, а відтак конструктивно поєднує цілі, завдання, зміст, форми, засоби і результати інноваційно-освітньої та науково-дослідницької діяльностей новаторських педагогічних колективів.

Очевидно, що бажання окремих керівників шкіл скоротити часові межі аналізованих наукових програм (до одного-двох років) не мали успіху, так само як і безрезультативними виявилися спроби зменшити загальний термін експерименту в цілому (до п'яти-семи років); тоді у процесі його розгортання довелося збільшити загальні строки внесення поетапних змін мінімум до десяти років. У будь-якому разі успішність виконання завдань стартових етапів фундаментального пошукування головно залежить від якості підготовки кожного вчителя як професійного психолога-дослідника, що об'єктивно підтверджується тільки на наступних двох (визначальних) етапах.

Своєрідним підсумком прикладних напрацювань в аналітичному форматі лонгітюдного інноваційно-психологічного експерименту є створена нами оргдіяльнісна модель досліджуваного клімату загальноосвітньої школи модульно-розвивального типу як взаємодоповнення інноваційно-освітньої та науково-дослідницької діяльностей учителів-психологів-дослідників (*рис. 6.1* [124, с. 53-54]). Її наукова новизна полягає в тому, що вперше обґрунтована синхронність інноваційно-психологічних періодів розвитку школи та етапів здійснення науково-дослідницької діяльності її педагогічного колективу.



У такий спосіб досягається взаємодоповнення двох складно структурованих процесів – оптимального введення новацій у конкретну освітню систему і поетапного нагромадження експериментальних умов роботи навчально-виховного закладу. При цьому основний зміст обох діяльностей становить *модульно-розвивальна система навчання*, що у єдності структурних компонентів її теорії, методології, технології та пошукової практики еволюційно перетворює наявну освітню модель школи на інноваційно-психологічну, культурно збагачену та гуманно-зорієнтовану.

Отже, психологічно забезпечене здійснення інноваційно-освітньої і науково-дослідницької діяльностей оптимально програмує систему умов створення інноваційно-психологічного клімату, котрий не лише інтегрує наявні переваги організаційного і соціально-психологічного кліматів, а й наповнює численні інформаційні, ділові та міжособистісні стосунки прийнятним емоційно-пізнавальним, нормативно-регуляційним, ціннісно-естетичним і психодуховним змістом.

6.2. Психологічний аналіз умов і параметрів створення інноваційно-психологічного клімату контрольних та експериментальних шкіл

Одна з робочих гіпотез нашого дослідження зводиться до припущення, що експеримент з модульно-розвивального навчання, за умови його успішного проведення, через 5-7 років системно-інноваційної діяльності педагогічного колективу створює особливий психологічний клімат, котрий відсутній у традиційних школах з класно-урочною системою навчання. Пояснити цю гіпотезу можна принаймні двома причинами: по-перше, запровадження інноваційних змін в освітній сфері є складним і довготривалим процесом, котрий вимагає різноманітних ресурсів та високого професіоналізму виконавців. По-друге, тільки на рівні фундаментальних соціально-психологічних змін досягається глибинне реформування основних змістових структур освітнього закладу з орієнтацією на налагодження безперервних

розвивальних взаємостосунків між учителем і учнями й у такий спосіб створюються благодатні психодидактичні умови для особистісного розвитку кожного. Так, спочатку моделюється, а пізніше й створюється інноваційно-психологічний клімат експериментальної школи, який має чітко визначений психокультурний зміст, спричинює багатопланові та поетапні зміни у формуванні освітньої діяльності школярів, про що наочно свідчать факти програмного переходу від традиційних стратегій, форм і методів психологічного впливу на особистість до інноваційних, психомистецьких та гуманно зорієнтованих.

У будь-якому разі ефективність та доцільність системних змін життєдіяльності школи пов'язана з явищем інноваційно-психологічного клімату, котрий являє собою інтегральне утворення інших базових кліматів (передусім соціально-психологічного та організаційного) та є умовою і чинником розвиткового функціонування як освітнього закладу, так і його діячів зокрема. Природно передбачити, що трансформаційний зміст досліджуваного клімату стосуватиметься двох рівнів: 1) поверхового, коли наявні зовнішні організаційні інновації (зміна режиму роботи, структури та складу функціональних підрозділів, розподілу рольових обов'язків, методів та способів формального спілкування тощо); 2) внутрішнього, на якому відбувається органічне переживання інновації (формування цінностей, наявність повноцінної комунікації, поява нових технологій ведення діяльності, емоційне забарвлення взаємодії суб'єктів та ін.), а головне – її особистісне, полівмотивоване прийняття.

Водночас основоположними параметрами інноваційно-психологічного клімату (див. попередні розділи) є: а) часопросторовість різновидів психологічного впливу, яка відображає процесуально-технологічні особливості конструювання розвивальної взаємодії у класних кімнатах; б) інформаційність та психологічність ділового обміну, котрий розгортається у ситуаціях освітнього спілкування учасників міжособистісних стосунків; в) полімотиваційність, котра визначає системну ціль школи та окреслює структурно-рольові позиції

учасників; г) результативність, яка стосується не тільки психосоціального зростання кожного учня на оптимальній межі реальних можливостей, а й його самосвідомості та її центральної ланки – Я-концепції.

Для того щоб порівняти перших три параметри інноваційно-психологічного клімату нами упродовж чотирьох років (2010–2013) здійснена експертиза 40 уроків у кожній контрольній та експериментальній школі за відомою методикою наявності інноваційно-психологічного клімату (див. додаток Б), яка дає змогу в контексті порівняння двох освітніх моделей (традиційної та інноваційної) виявити наявність психолого-педагогічних ознак класичного уроку та модульно-розвивального заняття у їх умовній альтернативності (діапазон кількісних даних від –75 до +75 балів). І хоч ці форми організації навчання споріднені за зовнішніми характеристиками (класна кімната, кількість учнів, робота за партами тощо), проте вони відмінні за змістом і рівнями продуктивної навчальної взаємодії вчителя та учнів. Так, урок має певне обмеження щодо реалізації розвивальних функцій навчання, оскільки науковими засобами повною мірою не забезпечує контроль і перебіг психологічного наповнення актуального освітнього процесу, а відтак не завжди адаптує його до індивідуальних здібностей та особистих потреб школярів. З іншого боку, міні-модуль, як окремий тип особливим чином організованого модульно-розвивального заняття, зосереджує увагу вчителя і учнів на психолого-педагогічному змісті їхньої навчальної розвивальної взаємодії, котрий нормативно диференціюється залежно від етапів цілісного модульно-розвивального процесу, а в підсумку перетворює кожен класну кімнату на лабораторію психокультурного розвитку особистості, виявляючи і примножуючи її кращий природний, соціальний і духовний потенціал.

Особливістю застосування вищевказаної експертної методики у нашому аналітичному дослідженні було те, що її 15 однойменних, але альтернативних за змістовим наповненням стосовно уроку і міні-модуля критеріїв розподілені на три групи, залежно від того, які параметри інноваційно-психологічного клімату вони сукупно оцінюють: а) часопростір психологічного впливу («наступність»,

«час», «обставини», «технологія», «контроль»), б) освітнє спілкування («завдання», «учитель», «учень», «темп», «колектив») і в) полімотивацію («досвід», «діяльність», «потенціал», «забезпечення», «помилка»). Зважаючи на ці особливості нами упродовж чотирьох років (2010-2013) проекспертовано 120 уроків і 160 модульно-розвивальних занять, підраховані середні значення показників і відповідні загальні та параметричні дані щодо реалізації інноваційно-психологічних експериментальних умов. У результаті кількісно визначена повнота присутності (у %) трьох базових параметрів ПК (психологічного впливу, полімотивації, освітнього спілкування) за етапами розгортання лонгітюдного експерименту, а також графічно зафіксована як динаміка зміни кожного окремого параметра, так і тенденція результуючої наявності вказаного клімату в контрольних та експериментальних школах модульно-розвивального типу (табл. 6.4.).

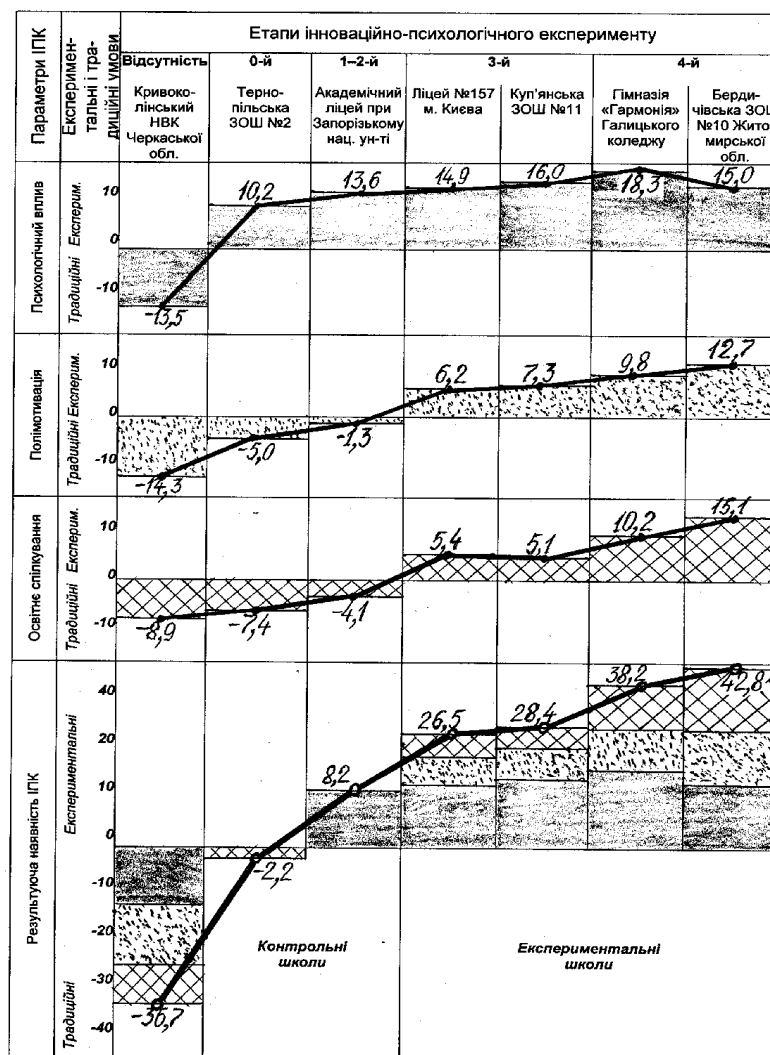
Отримані графіки позитивного нарощування кількісних показників одночасно фіксують тенденцію зростання психозмістової параметричної присутності ПК в локалізованих місцях модульно-розвивальної взаємодії обох груп закладів, що підтверджує доцільність впровадження інноваційної системи навчання з таких причин. Нижче обґрунтуємо їх.

Інноваційні умови з кожним роком розгортання експерименту спричиняють позитивну зміну основних параметричних показників інноваційно-психологічного клімату, а саме найвищі результати стосуються функціональних критеріїв експертного оцінювання впливу, оскільки цей параметр найлегше підлягає трансформації. Так, уже 0-ий етап експерименту свідчить про значні позитивні зрушення (сумарно на 34,5%) в оргпсихологічному наповненні педагогічної взаємодії школи порівняно з традиційною освітньою моделлю: від – 36,7% (Кривоколінський НВК) до – 2,2% (Тернопільська ЗОШ I-III ступенів №2), у тому числі розвитковий потенціал психологічного впливу від – 13,5% до + 10,2%. На наступних етапах експерименту зростання досліджуваного параметра дещо сповільнюється: 1-2-ий етапи дають якісну зміну на 6,0% (–2,2% – Академічний ліцей при

Запорізькому національному університеті), 3-й – більш істотну якісно-кількісну зміну – на 16,3% (Ліцей №157 м. Києва) і на 20,2% (Куп'янська ЗОШ I-III ступенів №11), у тому числі помітний позитивний зсув за такими параметрами, як полімотивація (на 4,9%) та освітнє спілкування (на 9,5%), 4-ий етап дає сумарний приріст 14,4% (на 9,9% – Гімназія «Гармонія» Галицького коледжу імені В'ячеслава Чорновола і власне на 14,4% – Бердичівська ЗОШ I-III ступенів №10).

Таблиця 6.4

Результати експертно-діагностичного обстеження наявності параметрів інноваційно-психологічного клімату контрольних та експериментальних шкіл за критеріальними ознаками класичного уроку і модульно-розвивального заняття (2010–2013 роки, вибірка 205 учителів, 2415 учнів, у %)



Отже є підстави констатувати, що має місце певна закономірність у зміні аналізованих параметрів – явне зростання на початку інноваційно-

психологічного експерименту та їх певне сповільнення на завершальних етапах. Вочевидь це пояснюється тим, що часопростір школи вихідно є реформацією її зовнішніх ознак життєдіяльності (зміна розкладу занять, тривалості та модифікації форм організації навчання, застосування системної диференціації у створенні учнівських груп тощо), які вирізняються відносно легкою доступністю для практичного втілення, поступово спричинюючи інноваційні зміни внутрішніх структур (використання психомистецьких технологій, створення та застосування інноваційного програмово-методичного забезпечення, моделювання обставин впливового культуротворчого простору та ін.) й відтак ускладнюючи тим самим способи реального перебігу міжситуативної освітньої взаємодії. Зокрема, у випадку з Бердичівською ЗОШ I-III ступенів №10, хоча й відбулося певне гальмування експерименту через чинники економічної нестабільності на 3-му етапі реалізації своєї наукової програми (скажімо, такий параметр ІПК, як психологічний вплив майже десятиліття фіксує показник у межах 14–16%), усе ж результуюча наявність цього клімату на 2013 рік залишається найвищою (42,8%) серед експериментальних шкіл модульно-розвивального типу. Крім того, із поданих графіків очевидно, що найважче підлягає зміні полімотивація. Скажімо, на початкових етапах експерименту зміни здебільшого відбуваються у межах типової організації навчального процесу, хоча запровадження інноваційно-психологічних умов спричинює помітне зменшення показників традиційності психодидактичного характеру організації навчального процесу вже на 0-му етапі: з –14,3% (Кривоколінський НВК) до –5,0% (Тернопільська ЗОШ I-III ступенів №2), і на 1-2-ому етапах – до –1,3% (Академічний ліцей при ЗНУ). Справді якісні позитивні зміни параметричного показника спостерігаються лише на 3-му етапі експерименту (+4,9% – ліцей №157 м. Києва, + 6,0% – Куп'янська ЗОШ I-III ступенів №11) та на 4-ому – ще + 2,5% (гімназія «Гармонія») і +5,4% (Бердичівська ЗОШ I-III ступенів №10). Майже аналогічно складною в інноваційно-психологічному контексті є зміна показників інформаційного, ділового і смисловчинкового обмінів, здійснюваних у форматі

освітнього спілкування, оскільки: а) 0-ий етап характеризується від'ємними показниками $-8,9\%$ (Кривоколінський НВК), $-7,4\%$ (Тернопільська ЗОШ I-III ступенів №2), що свідчить щонайперше про потребу ґрунтовнішої підготовки педколективу до належного впровадження модульно-розвивального процесу; б) дещо продуктивні результати окреслюються на 1-2-му етапах експерименту $-4,1\%$ (Академічний ліцей при ЗНУ); в) якісні позитивні зміни притаманні 3-ому етапу ($+5,4\%$ – ліцей № 157 м. Києва, $+5,1\%$ – Куп'янська ЗОШ I-III ступенів №11) та значне зростання показника досягається на 4-му $+10,2\%$ (гімназія «Гармонія») і $+15,1\%$ (Бердичівська ЗОШ I-III ступенів №10).

Здійснення моніторингу психолого-дидактичних та організаційних змін упродовж багаторічного інноваційного експериментування підтверджує доцільність запровадження модульно-розвивальних нововведень у структурі розвиткового функціонування освітнього закладу. Для цього відстеженню підлягав усереднений показник аналізованого клімату залежно від етапу експерименту: 0-ий етап, хоч і характеризується загальним від'ємним значенням ($-2,2$ – Тернопільська ЗОШ I-III ступенів №2), проте створення психологічної служби школи позитивно змінює освітню ситуацію в її центральній ланці – інноваційному збагаченню форм і методів психологічного впливу ($+10,2\%$). Таке раптове зростання кількісно-якісних результатів пояснюється перш за все наданням учням і вчителям психологічної допомоги, суть якої полягає «в забезпеченні емоційної, смислової та екзистенційної підтримки людини чи суспільства у ситуаціях утруднення, що виникають під час перебігу їх особистісного чи соціального буття» [58, с. 10]. До того ж використання блочного розкладу занять, комбінацій здвоєних і строєних уроків забезпечує вже на початку експериментування незначні позитивні трансформації у діяльності школи; 1-2-ий етапи – інноваційно-психологічний клімат поліпшується на $+10,4$ (Академічний ліцей при ЗНУ), хоча значення полімотивації ($-1,3\%$) та інформаційного, ділового і смислового обмінів ($-4,1\%$) й залишаються мінімально від'ємними. Межуючи із нульовою позначкою, вони констатують момент переходу до інноваційно-психологічних

способів організації життєдіяльності школи (використання психомистецьких технологій, творення розв'язкового соціокультурного простору тощо). 3-й та 4-ий етапи вказують на доречність впровадження модульно-розвивальної системи навчання, що забезпечує сталий розвиток інноваційно-психологічного клімату освітніх закладів у %: +26,5 – ліцей «157 м. Києва і +28,4 – Куп'янська ЗОШ I-III ступенів №11; +38,3 – гімназія «Гармонія», +42,8 – Бердичівська ЗОШ I-III ступенів №10. Отож позитивні кількісні оцінки психологічного впливу, спілкування і полімотивації як базових параметрів ІПК сукупно вказують на ефективність взаємозалежного виконання низки інноваційно-психологічних умов експерименту.

Отож аналіз динаміки даних за етапами експерименту підтверджує зростання усіх показників дієвості інноваційно-психологічного клімату експертованих шкіл (табл. 6.4). Вже 0-ий етап експерименту констатує доцільність використання видозмінених організаційних структур школи (-2,2% – Тернопільська ЗОШ I-III ступенів №2) на протипагу традиційній організації освітнього процесу (-36,7% – Кривоколінський НВК). Позитивна динаміка даних від нульового етапу експерименту до кожного наступного характеризує перехід освітніх інституцій на стратегічний рівень функціонування, котрий пов'язаний із поетапним реформуванням психолого-педагогічного наповнення самої освітньої моделі. Так, показники 1-2-го етапів констатують наявність трансформаційних процесів у тактиці творення досліджуваного клімату школи, спричинюючи інноваційні зміни зовнішнього характеру – створення авторської оргмоделі, оновлення освітнього змісту тощо (+8,2% – Академічний ліцей при ЗНУ). Психологічне збагачення внутрішнього наповнення інноваційної системи модульно-розвивального навчання відбувається переважно на 3-му етапі, що пов'язано із введенням психомистецьких технік перебігу розвивальної взаємодії між учителями й учнями та із унормуванням процедур паритетної освітньої діяльності за етапами цілісного навчального циклу: добування знань – освоєння норм – формування умінь – обстоювання цінностей – освітня творчість і самотворення. У цей час ефективність інноваційно-психологічного клімату

зростає на 16-18% (26,5% – ліцей №157 м. Києва, 28,4% – Куп'янська ЗОШ I-III ступенів №11) завдяки застосуванню як новітнього програмово-методичного інструментарію, так і використанню психомистецьких навчальних технологій і технік розвивальної взаємодії. 4-ий етап здебільшого продовжує збагачення внутрішнього змісту модульно-розвивального навчання, видозмінюючи методику та способи творення психокультурного простору освітніх інституцій, що знаходить відображення у якісному зростанні наявності параметрів інноваційно-психологічного клімату ще на 10–15% (38,3% – гімназія «Гармонія», 42,8% – Бердичівська ЗОШ I-III ступенів №10).

Отже, багаторічна практика експериментального впровадження модульно-розвивальної освітньої моделі та результати експертно-діагностичного обстеження трьох базових параметрів інноваційно-психологічного клімату семи загальноосвітніх навчальних закладів України підтверджують ефективність системних інноваційних змін. Річ у тім, що під час лонгitudного модульно-розвивального експериментування щорічно відбувається нарощування як експериментально-інноваційних умов, так і реформаційних нововведень, котрі стосуються не лише зовнішніх, тобто суто формальних, змін, а й внутрішніх, психологічних. У такий спосіб кожен пошуковий крок – від 0-го етапу до 4-го – кількісно і якісно збагачує життєдіяльність школи гуманно-психологічним змістом, котрий природно змінює способи взаємодії між учасниками від традиційних до розвивальних і саморозвивальних.

Зрозуміло, що інноваційно-психологічний клімат школи створюється роками шляхом взаємодоповнення копiткої науково-експериментальної та інноваційно-освітньої роботи всього педагогічного колективу. Причому ця різнобічна діяльність часто ускладнюється тим, що нововведення та інновації багатьма учасниками експерименту відразу не приймаються і навіть заперечуються, оскільки здебільшого суперечать виробленим культурним нормам і цінностям конкретної традиційної школи як організації. Тому змістово-функціональний перехід навчально-виховних закладів до нової освітньої моделі – це тривалий, поетапний процес інноваційно-

експериментальних змін, який скеровується і регламентується відповідними науковими програмами і проектами. Умовно цей перехід-процес нами розмежований на три рівні:

а) формальний, коли переважають зовнішні трансформації у життєдіяльності школи, що знаходить відображення у зміні її організаційної моделі (головно розкладу занять);

б) змістовий, за якого домінують цінності організації, повнота комунікації, способи оцінювання, програмово-методичне забезпечення, особливості рольових і статусних позицій суб'єктів; здебільшого відстежується за тактикою і технікою побудови розвивальної взаємодії і зводиться до позитивного збагачення мікрокліматів ІПК учнівських груп;

в) фундаментальний, котрий обстоює довершеність учинків особистості, її внутрішнє самоствердження, адекватне сприйняття довілля, творчу рефлексію та інше; вивчається шляхом комплексного психологічного дослідження Я-концепції учнів як центральної ланки самосвідомості, а відтак і найбільш значущого параметра інноваційно-психологічного клімату.

Вищевказане дає змогу здійснити аналіз інноваційно-психологічного клімату та його трьох параметрів за низкою основоположних критеріїв та похідних від них індикаторів експериментальної системи модульно-розвивального навчання (додаток Б). Щодо Я-концепції учнів як центрального параметра ІПК, то її природа вимагає не лише якісно іншого експериментально-методичного забезпечення, а й більш складного теоретико-методологічного обґрунтування, що об'єктивно потребує її окремого психодіагностичного розгляду (див. §6.1).

Експериментальне підтвердження поетапного нарощування інноваційно-психологічних змін в освітньому процесі експериментальних шкіл, на відміну від контрольних, фіксувалося нами за допомогою *психолого-педагогічної експертизи наявності інноваційно-психологічного клімату оргдіяльнісного спрямування* (досліджує переважно опосередковані стосунки, фактично бере організаційний клімат (ОК), тобто макроклімат, див. додаток Б) та *універсальної*

тест-карти реалізації ІПК модульно-розвивальних занять (відслідковує безпосередні відносини, а тому стосується інноваційно зорієнтованого СПК, або мікроклімату, див. додаток В [124, с. 77-78]); в розділі 1 запропонована нами таблиця 1.1. «Структурно-змістових особливостей різновидів клімату в психології» наочно фіксує, що $СПК+ОК=ІПК$; але в ІПК безпосередні й опосередковані стосунки характеризуються освітньо-вчинковим змістом учасників взаємодій, які готові до інноваційних змін – реформування, модернізації, трансформації тощо.

Відтак тест-карта (додаток В) давала змогу кількісно вимірювати інтегральні показники мікроклімату ІПК – паритетність (розуміння учня-партнера, ставлення до взаємодії, емоційну активність, прийняття особистості вчителя, етикет спілкування), діалогічність (темп спілкування, діалогічність мовлення, жестикуляція, спосіб контактування, характер спілкування) і продуктивність (емоційно-вольовий потенціал, культуру мовлення, внутрішню вмотивованість, творчий психічний стан, самоактивність та ініціативу), а експертиза наявності ІПК (додаток Б), дозволяла погрупувати параметри інноваційно-психологічного клімату за критеріями експертного оцінювання.

Упродовж чотирьох років (2010–2013) нами була здійснена експертиза 40 уроків у кожній контрольній школі та 40 модульно-розвивальних занять у кожній експериментальній школі за обома вищеназваними методиками. Математична обробка одержаних емпіричних результатів здійснювалася двома способами.

У першому випадку застосування методики (тест-карта) використовувалися нормативні психометричні процедури (кількісне вимірювання якісних психічних явищ), що давали змогу кількісно підрахувати відповідно мікроклімат ІПК кожного уроку (від 0 до 30 балів, а відтак від 0 до 100%); у другому – досліджувалася наявність ІПК (макроклімат) на кожному модульно-розвивальному занятті (від –75 балів до +75, а отже, від –100% до 100%, тобто від повного переважання на занятті класичного уроку до абсолютного домінування міні-модуля). При цьому співвідношення реальної

суми набраних балів до їх максимальної кількості дозволяло обчислювати два коефіцієнти: PB – *реалізацію* кожним учителем ІПК під час навчальної *розвивальної взаємодії* в контексті паритетно-діалогічних стосунків з учнями на особистісному та смисловому рівнях; PI – *реалізацію* педагогічним колективом окремої школи психологічних *інновацій* як отримання інтегрального показника розвивального потенціалу її освітнього простору.

На основі обох цих коефіцієнтів визначався похідний від них – коефіцієнт запровадження *інноваційно-психологічних змін* (ІПЗ) як середнє арифметичне від PB і PI . У підсумку всі описані усереднені кількісні дані, одержані нами в контрольних та експериментальних школах, зведені у таблицю (див. *табл. 6.5*).

Якісний аналіз одержаних результатів дає змогу як указати на очевидні емпіричні факти, так і виявити основні умови створення і тенденції збагачення параметрично заданого інноваційно-психологічного клімату загальноосвітніх шкіл різного науково-організаційного статусу.

По-перше, всі три аналізовані коефіцієнти мають істотно менші значення в контрольних школах (ІПЗ = $-0,32$, $-0,08$ і $0,17$ відповідно) порівняно з експериментальними (ІПЗ = $0,39$, $0,42$, $0,51$ і $0,58$), що однозначно вказує на доречність поєднання інноваційно-освітньої та науково-дослідної діяльностей тих педколективів, котрі поетапно впроваджують експеримент з модульно-розвивального навчання. А це означає, що впровадження нової оргуправлінської моделі школи, створення і використання вчителями системи інноваційних програмово-методичних засобів, цілісне зреалізування педагогами модульно-розвивальної системи як набору психомистецьких технологій безперервної розвивальної взаємодії, комплексна експертиза оновленої освітньої моделі та інші новації й експериментальні кроки дозволили конструктивно задіяти основні інтегральні характеристики інноваційно-психологічного клімату – класи психологічного впливу, аспекти освітнього спілкування, сфери умов полімотивації, причому у їх функціональному взаємодоповненні та центрванні на покомпонентному розвитку позитивно-гармонійної Я-концепції учня, котра внутрішньо збагачує його освітню діяльність і ситуативно оптимізує розумове,

соціальне, психосмислове і духовне зростання. Цей висновок, вочевидь, підтверджує робочу гіпотезу нашого дослідження.

Таблиця 6.5

Зведені результати експертного обстеження інноваційно-психологічних змін та проведених навчальних занять у семи загальноосвітніх закладах України (2010–2013 роки, 120 уроків і 160 модульно-розвивальних занять, вибірка 205 учителів, 2415 учнів)

Місце закладу в експерименті	Загальноосвітній навчальний заклад	Етапи інноваційно-психологічного експерименту	СПК, в балах (max 30)	ПК, в балах (max ±75)	РВ*	РІ **	ІПЗ**
Контрольні	Кривоколінський НВК	Відсутній	2,6	-57,1	0,08	-0,76	-0,32
	Тернопільська ЗОШ I-III ступенів №2	0-й	7,3	-11,5	0,26	-0,19	-0,08
	Академічний ліцей при Запорізькому національному університеті	1-2-й	12,0	7,3	0,38	0,07	0,17
Експериментальні	Київський ліцей №157	3-й	14,8	18,5	0,51	0,25	0,39
	Куп'янська ЗОШ I-III ступенів № 11		16,4	20,8	0,55	0,29	0,42
	Гімназія «Гармонія» Галицького коледжу	4-й	18,9	28,4	0,61	0,40	0,51
	Бердичівський НВК «Школа-гімназія-ліцей» №10		23,2	29,0	0,77	0,39	0,58

Примітка: *РВ – коефіцієнт розвивальної взаємодії; **РІ – коефіцієнт реалізації інновацій; ***ІПЗ – коефіцієнт інноваційно-психологічних змін

По-друге, треба окремо зазначити, що контрольні навчальні заклади відрізняються між собою за сприятливістю СПК (мікроклімат) й тенденціями до

наявності ІПК залежно від складності, масштабності та повноти локалізованих інноваційно-психологічних змін та новаторських акцій (заходів). Так, Кривоколінський НВК Черкаської області працює за добре освоєною класно-урочною системою без психологічного забезпечення чи бодай супроводу (у штатному розписі школи передбачено 0,25 ставки посади психолога), є кілька вчителів-методистів, тривалість уроків – 45 хв, форми, методи і засоби навчання – традиційні; педагогічний колектив уникає освоєння будь-яких більш-менш ґрунтовних нововведень, а тому в інформаційному режимі вивчає умови та можливості втілення внутрішньокласної диференціації навчання засобами впровадження психодіагностичних технологій. Звідси закономірно, що коефіцієнт розвивальної взаємодії навчальних стосунків учителів і учнів є дуже низьким (0,08), коефіцієнт реалізації інновацій вказує на високу традиційність освітнього процесу (-0,76), а підсумковий коефіцієнт ІПЗ має від'ємне значення (-0,32). Інша картина спостерігається у життєдіяльності ЗОШ I-III ступенів №2 міста Тернополя, котра реалізує поглиблене вивчення учнями законів права, здійснює психологічний супровід навчально-виховного процесу зусиллями шкільного психолога, впроваджує методичні нововведення. Природно, що ця школа системно оцінюється нами як така, котра перебуває на нульовому етапі експерименту, тобто у неї наявні психолого-педагогічні передумови для організації інноваційно-експериментальної роботи, які поки що не реалізуються. Це математично підтверджують достатній коефіцієнт розвивальної взаємодії (0,26) та фактично нульовий коефіцієнт ІПЗ (-0,08), тоді як коефіцієнт реалізації інновацій є мінімально від'ємним (-0,19). Водночас як факт можна інтерпретувати відмову педагогічного колективу (2008 рік) займатися впровадженням модульно-розвивального навчання після кількох оглядових лекцій керівників експерименту.

По-третє, серед контрольних шкіл особливе місце займає Академічний лицей при Запорізькому національному університеті, котрий справді є новаторським навчально-виховним закладом, основний зміст освітньої діяльності якого спрямований на відбір, прискорений розвиток посферних

здібностей і підготовку інтелектуальної еліти нації. Його педагогічний колектив, на чолі з директором, кандидатом педагогічних наук В.О. Комісаровим, упродовж останніх десяти років займається впровадженням модульно-розвивальної системи навчання [див. 230], а в 2009 році виконав завдання першого, підготовчо-організаційного, етапу й у 2010 приступив до освоєння новацій другого, діагностико-концептуального. У ліцеї діють соціально-психологічна служба, діагностичний центр, творчі майстерні вчителів, гуртки і студії за інтересами ліцеїстів, працює кабінет модульно-розвивальної інноватики, навчання проводиться за модульним розкладом занять, щорічно здійснюється комплексна діагностика розумового і соціального розвитку педагогів і вихованців й на цій основі впроваджуються моделі системної диференціації та індивідуалізації навчання, учителі причетні до створення інноваційних програмово-методичних засобів (насамперед граф-схем навчальних курсів, освітніх сценаріїв і фрагментів розвивальних підручників), систематично проводять пробні модульно-розвивальні заняття, беруть участь у різноманітних психодіагностичних обстеженнях, у побудові відповідних психологічних профілів особистості та ін. І це певною мірою закономірно, адже майже половина із них пройшли кількарічну програму дистанційної підготовки, здобувши кваліфікаційне посвідчення педагога-психолога-дослідника. Звісно, що така новаторська робота психолого-педагогічного змісту цього колективу односторонньо знайшла адекватне відображення як у високому коефіцієнті навчальної розвивальної взаємодії (0,38), так і меншою мірою в усередненому коефіцієнті ПЗ (0,17). І все ж цей заклад нами умовно віднесений до контрольних, тому що тільки виконання завдань основного етапу експерименту – формувально-розвивального – є свідченням повноти впровадження пропонованої нами інновації.

По-четверте, третій і четвертий етапи експерименту є визначальними у створенні інноваційно-психологічного клімату шкіл модульно-розвивального типу у взаємодоповненні його основоположних параметрів (психологічного впливу, освітнього спілкування, полімотивації, позитивно-гармонійної Я-

концепції) як результуючих дій відповідних груп умов (див. *табл. 6.3*). Про це наочно свідчать вищевказані коефіцієнти, діапазон кількісних значень яких знаходиться у межах від 0,51 до 0,77 (РВ), від 0,25 до 0,40 (РІ) та від 0,39 до 0,58 (ІІЗ) (див. *табл. 6.5*). Тут немає потреби детально аналізувати умови, котрі забезпечили більшою чи меншою мірою позитивний результат, оскільки вони є програмними (отож вихідно однаковими) і центруються довкола цілісного впровадження модульно-розвивальної системи як інноваційної освітньої моделі (див. *рис. 6.1*). Таке впровадження на третьому етапі експерименту передбачає і взаємозбагачення науково-дослідницької та інноваційно-освітньої діяльності учителів, і їх професійну роботу із ситуативно-психологічним змістом розвивальної взаємодії у класі та налагодження паритетної освітньої співпраці з учнями, і створення та використання ними авторських програмово-методичних засобів (граф-схем курсів, вітакультурних матриць тем, наукових проектів навчальних модулів тощо), і повторну комплексну експертизу різнобічного розвитку школярів та моніторинг ефективності психомистецьких технологій навчальної взаємодії за системою адаптованих експертно-діагностичних методів. Очевидне, хоч і незначне, зростання вищенаведених коефіцієнтів на четвертому, результативно-узагальнювальному, етапі експерименту можна пояснити як розширенням меж практичної апробації раніше здобутих результатів (постійна робота за новою оргтехнологічною схемою навчання, підготовка і проведення всеукраїнських, регіональних і міських конференцій, семінарів, круглих столів тощо), так і поглибленням науково-психологічної рефлексії дієвості ІІЗ (здійснення програмово-методологічної експертизи реалізації лонгітюдного експерименту та повноти створення інноваційно-психологічного клімату школи, підготовка й опублікування наукових звітів і навчально-методичних матеріалів та ін.)

У другому випадку методики використовуватися як більш ускладнені психометричні процедури, що у взаємодоповненні емпіричних результатів давали змогу провести кореляційний аналіз основних параметрів інноваційно-психологічного клімату школи як складного явища суспільного життя. Цей

аналіз, як відомо, дозволяє виявити приховані ознаки, причини їх виникнення та взаємозв'язки між ними, забезпечує перехід від сукупності безпосередньо вимірюваних ознак (індикаторів) досліджуваних явищ до комплексних узагальнених факторів, за якими знаходяться комбінації вихідних ознак, що виокремлюються на основі їх внутрішніх закономірностей. Тому він являє собою не лише метод статистичної обробки даних для їх узагальнення й відтак перетворення певного набору ознак у більш просту і змістовну форму, а й науковий метод підтвердження гіпотез щодо наявності властивостей (параметрів) досліджуваної сфери явищ та зв'язків між ними [див. 179].

Для уможливлення кореляційного аналізу одержані емпіричні дані за обома методиками були погруповані як: а) показники ІПК (паритетність, діалогічність, продуктивність та СПК учнівських груп), б) параметри ІПК (психологічний вплив, освітнє спілкування, полімотивація) як результуючі наявності певних наборів індикаторів цього клімату. В такий спосіб нами були отримані чотири незалежних змінних і три залежних, що дало змогу підрахувати множинні коефіцієнти кореляції між вищезазначеними величинами. Ці коефіцієнти подані у зведеній таблиці (*табл. 6.6*).

Передусім аналіз одержаних коефіцієнтів кореляції передбачає урахування у випадку кожної школи кількості відвіданих уроків і модульно-розвивальних занять ($n=40$), а також встановлення їх статистичної значущості, зважаючи на те, що критичні значення коефіцієнта кореляції Пірсона для зазначеної кількості експертних вимірів становить 0,304 на рівні $p<0,05$ і 0,393 на рівні $p<0,01$. Інтерпретація множинних кореляцій як зв'язку між трьома залежними змінними (ознаками-параметрами ІПК) і кількома незалежними змінними (показниками СПК) вказує на:

Коефіцієнти кореляції Пірсона між показниками і параметрами інноваційно-психологічного клімату контрольних та експериментальних шкіл (дослідження 2010-2013 років, 120 уроків і 160 модульно-розвивальних занять, вибірка 205 учителів і 2415 учнів)

Місце закладу в експерименті	Загальноосвітній навчальний заклад	Етап інноваційно-психологічного експерименту	Показники ШК	Параметри ШК		
				Часопростір психологічного впливу («наступність», «час», «обставини», «технологія», «контроль»)	Освітнє спілкування як інформаційний, діловий і смисловий обміни («завдання», «вчитель», «учень», «темп», «колектив»)	Полімотивація як сфера активізації освітньої діяльності («досвід», «діяльність», «потенціал», «забезпечення», «помилка»)
Контрольні	Кривоколінський НВК	Відсутній	Паритетність	0,20	0,28	0,17
			Діалогічність	0,32*	0,41**	0,25
			Продуктивність	0,29	0,18	0,09
			СПК	0,27	0,29	0,17
	Тернопільська ЗОШ I-III ступенів №2	0-й	Паритетність	0,27	0,30	0,23
			Діалогічність	0,28	0,43**	0,14
			Продуктивність	0,32*	0,17	0,21
			СПК	0,29	0,30	0,19
	Академічний ліцей при ЗНУ	1-2-й	Паритетність	0,37*	0,40**	0,29
			Діалогічність	0,30	0,35*	0,28
			Продуктивність	0,48**	0,45**	0,30
			СПК	0,41**	0,40**	0,29
Експериментальні	Ліцей №157 м. Києва	3-й	Паритетність	0,39*	0,42**	0,29
			Діалогічність	0,41**	0,58**	0,30*
			Продуктивність	0,50**	0,61**	0,40*
			СПК	0,43*	0,54**	0,34*
	Куп'янська ЗОШ I-III ступенів №11	3-й	Паритетність	0,49**	0,52**	0,30
			Діалогічність	0,53**	0,64**	0,49**
			Продуктивність	0,38*	0,57**	0,59**
			СПК	0,47**	0,57**	0,46**
	Гімназія «Гармонія» Галицького коледжу	4-й	Паритетність	0,58**	0,70**	0,39*
			Діалогічність	0,62**	0,73**	0,62**
			Продуктивність	0,43**	0,67**	0,53**
			СПК	0,54**	0,70**	0,52**

Бердичівська ЗОШ I-III ступенів №10	Паритетність	0,60**	0,54**	0,44*
	Діалогічність	0,61**	0,81**	0,65**
	Продуктивність	0,52**	0,72**	0,62**
	СПК	0,58**	0,69**	0,57**

Примітка. Рівень статистичної значущості: $p \leq 0,05^*$; $p \leq 0,01^{**}$.

1) відсутність статистично значущого зв'язку між показниками соціально-психологічних кліматів учнівських груп та інноваційно-психологічних кліматів контрольних шкіл – Кривоколінський НВК (0,27, 0,29, 0,17) та ЗОШ I-III ступенів № 2 м. Тернополя (0,29, 0,30, 0,19); це означає, що учителі цих шкіл усвідомлено працюють лише з дидактичними умовами міжсуб'єктних стосунків у класі, вміло використовують форми і методи педагогічного впливу на учнів, проте окремо інноваційними засобами не користуються і конструктивно не збагачують особистісним потенціалом психологічний зміст ситуативних навчальних взаємин, що істотно знижує їхній розвивальний ефект; водночас очевидно, що останній мінімально присутній навіть у ситуації рутинно зорієнтованого освітнього процесу;

2) статистично значущий зв'язок між діалогічністю навчального процесу і часопростором психологічного впливу (0,32*) та освітнім спілкуванням (0,41**) у контрольному Кривоколінському НВК Черкаської області та між освітнім спілкуванням і продуктивністю психологічного впливу (0,30*) та діалогічністю (0,43**) у контрольній ЗОШ I-III ступенів №2 м. Тернополя; він підтверджує той емпіричний факт, що й за традиційної моделі навчання налагодження діалогічних та паритетних стосунків між учителем та учнями на уроці, котре, на жаль, має місце не завжди, гуманізує їхні взаємини, розширюючи у такий спосіб канали інформаційного, ділового і смислового обмінів; крім того, цей зв'язок підтверджує об'єктивність зворотної залежності: зреалізування настановлення вчителя на відкрите рівноправне спілкування з учнями стимулює конкретно-ситуативне розгортання діалогічності, благодатної тональності мовлення, психонавіювального способу контактування, яскраво вираженої жестикулятивності в усіх учасників навчання;

3) статистично значущий зв'язок між СПК навчальних груп та ознаками-параметрами ІПК Академічного ліцею – часопростором психологічного впливу

(0,41*) й освітнім спілкуванням (0,40*), тоді як соціально-психологічний клімат не корелює із полімотивацією освітньої діяльності ліцеїстів (0,30); пояснити ці істотні зрушення в нарощуванні інноваційно-психологічних змін ліцею, котрі в 2010 році ще не набули системного характеру, можна як очевидними здобутками педагогічного колективу у виконанні завдань початкових етапів експерименту (відбір ліцеїстів за критеріями інтелектуальності, соціальності і креативності, систематичне проведення комплексної діагностики розумового та соціального розвитку вихованців і створення психологічних портретів диференційованих навчальних груп, перехід на модульний розклад занять, проектування й використання вчителями авторських програмово-методичних засобів та ін.), так і відсутністю скільки-небудь цілісного впровадження модульно-розвивальної системи навчання як інноваційної освітньої моделі, що передбачає оновлення цілей і завдань, змісту і форм, технологій і методів, засобів і результатів навчання; саме тому відсутній кореляційний зв'язок СПК із сферами умов полімотивації (щонайперше практичною, ментальною і мотивацією самовдосконалення); враховуючи вищевказане також легко пояснити, чому позитивно і значуще пов'язані: а) паритетність (0,37*) і продуктивність (0,48**) із психологічним впливом, б) паритетність (0,40*), діалогічність (0,35**) і продуктивність (0,45*) з освітнім спілкуванням як інформаційним, діловим і смисловим обмінами, але чому не корелюють у життєдіяльності ліцею діалогічність і вплив (0,30), а також паритетність (0,29), діалогічність (0,28), продуктивність (0,30) і полімотивація;

4) статистично значущі коефіцієнти кореляції між СПК навчальних груп і параметрами усіх експериментальних шкіл, які перебувають на третьому (Ліцей №157 м. Києва: вплив – 0,43**, спілкування – 0,54**, полімотивація – 0,34*; Куп'янська ЗОШ I-III ступенів №11: вплив – 0,47**, спілкування – 0,57**, полімотивація – 0,46**) і четвертому (гімназія «Гармонія»: вплив – 0,54**, спілкування – 0,70**, полімотивація – 0,52**; Бердичівська ЗОШ I-III ступенів №10: вплив – 0,58**, спілкування – 0,69**, полімотивація – 0,57**) етапах психолого-педагогічного експерименту; причому значення коефіцієнтів

зростають від основного етапу до заключного, підтверджуючи в останньому випадку наявність високої позитивної кореляції, а відтак засвідчуючи більшу точність виявлених залежностей; закономірність системних інноваційно-психологічних змін у життєдіяльності експериментальних шкіл спричинена результируючим впливом як складних експериментальних умов цілісного впровадження модульно-розвивального навчання (див. *табл. 6.3*), що нарощувалися упродовж 10-15 і більше років (нова оргуправлінська модель, робота соціально-психологічних служб та науково-методичних лабораторій і т. ін.), так і професійним виконанням учителями інноваційно-освітньої діяльності на предмет створення: а) диференційованих психологічних портретів навчальних груп та індивідуальних портретів учнів; б) інноваційного програмово-методичного забезпечення навчання; в) авторських версій проектного і практичного зреалізування психомистецьких технологій безперервної навчально-розвивальної взаємодії у класі;

5) той факт, що множина усіх досліджуваних зв'язків на четвертому етапі експерименту утворює своєрідний кореляційний кластер, тобто таку групу змінних, у якій переважає більш високий рівень позитивної кореляції між усіма значеннями коефіцієнтів, чого не можна сказати про третій етап, на якому в двох школах не корелюють паритетність і полімотивація (0,29); отож, саме на завершальному етапі експерименту досягається висока статистична значущість багатоаспектних зв'язків між показниками навчальної розвивальної взаємодії та ознаками-параметрами ІПК, що математично відображає достовірність умов і чинників різнопланового взаємодоповнення науково-дослідницької та інноваційно-освітньої діяльності учителів, а також повноту психологічного задіяння учнів як суб'єктів, особистостей та індивідуальностей до модульно-розвивального освітнього процесу.

Таким чином, кореляційний аналіз однозначно доводить достовірність сформульованої нами гіпотези про те, що інноваційно-психологічний клімат школи є системоутворювальною ланкою модульно-розвивальної освіти, формується шляхом поетапного збагачення експериментальних умов

(організаційно-психологічних, розвивально-психологічних, програмово-методичних, експертно-психологічних), які насамперед забезпечують взаємодоповнення впливу, взаємовпливу, самовпливу і самотворення, аспектів освітнього спілкування як інформаційного, ділового та смислового обмінів, а також сфер-умов розгортання пізнавальної, практичної, ментальної і мотивації самовдосконалення. Водночас ефективність створення ІПК в експериментальних школах визначається повнотою виконання науково-програмних умов кожного етапу експерименту і чинниками СПК навчальних груп, що першочергово задаються як інноваційна надбудова у межах традиційної системи організації навчання, а потім збагачуються формами і методами психологічного впливу, аспектами і механізмами освітнього спілкування, полімотиваційними інваріантами навчальної діяльності школярів.

При цьому ефект поетапного введення інноваційно-психологічних змін за вказаними параметрами зрівноважує та підсилює позитивний вплив новостворених умов на перебіг як ситуативної розвивальної взаємодії, так і паритетної освітньої діяльності вчителя і учнів за нових обставин навчання. Крім того, очевидною перевагою кореляційного аналізу в нашому дослідженні є виявлення серед множини умов-чинників тих визначальних параметричних показників і зв'язків між ними, що спричиняють поетапний перехід функціонування освітнього закладу на інноваційні умови, максимально задіюючи інноваційно-психологічний потенціал та різнобічну активність учасників навчання в оптимальному напрямку підвищення ефективності модульно-розвивальної взаємодії у класі та за його межами.

Аргументувати вище сформульовані узагальнення видається можливим ще й в інший спосіб, зважаючи на те, що на початку професійного проведення експерименту в кожному інноваційному освітньому закладі формується експертно-ліцензійна група приблизно до десяти осіб, яка відслідковує ефективність нововведень. Підготовлені професіонали експертують модульно-розвивальний розклад занять, діяльність психологічної служби (виконання завдань діагностичних обстежень учителів, учнів, моніторинг розумового і

творчого розвитку школярів тощо), визначають ефективність введення інноваційних умов (табл. 6.7).

Таблиця 6.7

Результати виконання педагогічними колективами академічного ліцею та експериментальних шкіл умов створення інноваційно-психологічного клімату за результатами роботи експертно-ліцензійних груп (2010 рік)

Місце закладу в експерименті	Середній загальноосвітній навчальний заклад модульно-розвивального типу	Етапи інноваційно-психологічного експерименту	Умови створення інноваційно-психологічного клімату				
			участь учителів у експерименті	Організаційно-психологічні:	проходження вчителями дистанційної підготовки	Розвивально-психологічні:	Експертно-психологічні: функціонування психодіагностичного центру
Контрольний	Академічний ліцей при Запорізькому національному університеті	1-2-й	0,60	0,48	0,20	0,25	0,38
							Загальний $K_{\text{сф}}$ створення інноваційно-психологічного клімату з боку підколективу

Експериментальні	Ліцей №157 м. Києва	3-й	0,67	0,60	0,55	0,38	0,55
	Куп'янська ЗОШ I-III ступенів №11		0,89	0,72	0,64	0,43	0,67
	Гімназія «Гармонія» Галицького коледжу	4-й	0,94	0,68	0,71	0,45	0,72
	Бердичівська ЗОШ I-III ступенів №10		0,90	0,85	0,80	0,58	0,78
Середні значення (у %)			80	67	58	42	62

Вивчення отриманих результатів роботи експертно-ліцензійних груп, крім того, що знову ж таки вказує на пряму залежність ефективності створення інноваційно-психологічного клімату у системі модульно-розвивального навчання від повноти виконання умов аналізованого нами лонгітюдного експерименту та оптимальної наступності етапів його запровадження, підтверджує раніше виголошене: найкраще виконуються педагогічними колективами організаційно-психологічні умови (впровадження нової оргуправлінської моделі школи, створення додаткових дослідницьких підрозділів, підготовка і проведення науково-практичних конференцій і семінарів тощо), котрі забезпечують високий і навіть дуже високий відсоток участі вчителів в експериментальній та інноваційній роботі (у середньому 80%). Дещо нижчими, хоча й достатньо вагомими, є коефіцієнти зреалізування розвивально-психологічних (головно виконання програми дистанційної підготовки учителів як психологів-дослідників та їхня щоденна робота із нормативно заданим психолого-педагогічним змістом навчальної розвивальної взаємодії) та експертно-психологічних умов (функціонування діагностичного центру, регулярне проведення учителем окремих психодіагностичних обстежень під наставництвом психологів, комплексна експертиза модульно-розвивальних занять та ін.), що кількісно (67% і 58% відповідно) відображають

ступінь наявності реального інноваційно-психологічного змісту діяльності експериментальних шкіл. Відносно низькими є коефіцієнти програмово-методичних умов створення ІПК (усереднено 42%), що цілком закономірно, зважаючи на шестикомпонентне наповнення та великий обсяг потрібних інноваційних засобів модульно-розвивального навчання, що можуть бути створені лише упродовж кількох десятиліть.

У ситуації з даними експертно-ліцензійних груп примітно також те, що Кеф створення ІПК (табл. 6.7) і коефіцієнт ІПЗ (див. табл. 6.5) збігаються у тенденції збільшення значень із кожним наступним етапом експерименту і періодом інноваційного розвитку школи. Звісно, коефіцієнти ІПЗ критичніші й об'єктивніші в оцінюванні новаторської діяльності педагогічних колективів; до того ж їх кількісні параметри отримані через реальне експертування ступеня наявності модульно-розвивальної навчальної взаємодії. Однак Кеф створення інноваційно-психологічного клімату, виконуючи індикаторні та контрольні функції, дає змогу уникнути помилок з управлінських, тобто із суто практичних, позицій, фіксуючи низку умов-чинників ефективності чи неефективності психолого-педагогічного експерименту.

Комплексне психологічне дослідження Я-концепції школярів як центральної ланки ІПК загальноосвітнього закладу модульно-розвивального типу підтвердило гіпотезу про залежність між повнотою виконання педагогічними колективами експериментальних умов та становленням позитивно-гармонійної Я-концепції учнів різних вікових категорій. Зокрема, встановлені такі емпіричні факти-тенденції:

по-перше, всім учням експериментальних шкіл від 5-го класу до 11-го більш ніж на 86,1% випадків притаманна позитивна Я-концепція – внутрішнє прийняття себе, переконаність в імпонуванні вчителям і ровесникам, упевненість у здатності до різних видів діяльності, наявність почуття власної самодостатності, довіра та віра в успіх у навчанні, безпосередність та оптимізм; тоді як у традиційних школах цей показник становить 74,9%, тобто різниця є відчутною – 11,2%, зважаючи на велику вибірку (всього 2415 обстежуваних).

Це свідчить про те, що параметри ІПК, а також внутрішня робота учня над творенням свого Я спричинили вищі показники розвитку позитивно-гармонійної Я-концепції;

по-друге, як в експериментальних, так і в контрольних школах у молодших підлітків особливо інтенсивно розвивається когнітивна складова Я-концепції, а відтак цілісності набуває Я-образ, який є важливою передумовою для становлення адекватної самооцінки і водночас зародження рефлексивного ставлення до навколишніх і світу в цілому; концептуальне Я – це переважно нестійке і структурно спрощене новоутворення самосвідомості, тому молодші підлітки надихаються навчальною діяльністю лише за явних успіхів, тоді як невдачі сприймаються ними емоційно і болісно. У цьому аспекті наукового аналізу дієвості ІПК школи модульно-розвивального типу створили кращі організаційно-психологічні, психолого-педагогічні, програмово-методичні та експертно-психологічні умови для навчальної й суто особистісної успішності кожного учня, мінімізували конфліктні взаємостосунки, емоційне та інтелектуальне неприйняття учнями вчителів та однокласників;

по-третє, у старшому підлітковому віці активізується розвиток позитивного Я-ставлення (зокрема, встановлено, що усереднено самооцінка учнів експериментальних шкіл є адекватною із тенденцією до завищення, а самооцінка учнів контрольних – переважно заниженою), формується нестійка самоповага та високий рівень домагань, котрі створюють надмірне внутрішнє напруження на цьому етапі психодуховного розвитку особистості: з одного боку, усвідомленої гармонізації та істотного збагачення набуває ціннісно-естетична сфера, з іншого – реальні форми поведінки і вчинкових дій не завжди відповідають нормам моралі та еталонам гуманності; це наповнює суперечливим змістом стрибкоподібний, а почасти й кризовий, розвиток самосвідомості старших підлітків, котрі переважно вміють цілевизначатися, позитивно розмірковувати про себе, освоювати широкий репертуар соціальних ролей, радіти перемогам, хоча й здатні до агресії, поспіху, неврівноваженості емоцій, думок, дій. За численними емпіричними даними, старшокласники

модульно-розвивальних шкіл ґрунтовніше здійснюють самоконтроль своїх розумових дій, ефективніше використовують засоби продуктивного мислення, критичної та творчої рефлексії, нарешті спроможні повніше самореалізуватися як суб'єкти освітньої діяльності;

по-четверте, у юнаків і дівчат експериментальних шкіл Я-концепція постає переважно позитивно-гармонійною і як ядро самосвідомості перебуває у стані інтенсивного збагачення й самозбалансування; в одних вона вдало захищає їхнє Я від поразок, в інших – проблематизує їхнє внутрішнє життя, ще в інших – дає змогу зреалізувати наявний природний потенціал юної особи; у будь-якому разі вона примушує напружено думати, по-різному ставитися і вчиняти, переживати високі почуття і самовизначатися за багатьма напрямками життєдіяльності (навчання, особисте життя, ділові взаємини, дозвілля тощо). На жаль, ці позитивні тенденції у розвитку Я-концепції учнів контрольних шкіл наявні меншою мірою, ситуативно;

по-п'яте, підліткова криза самоствавлення припадає на сьомий клас, знаходить відображення у зниженні самооцінки, що зумовлено прагненням підлітків до самопізнання на тлі підвищеної критичності мислення і покvapливості поведінкових дій;

по-шосте, у часопросторі сприятливого інноваційно-психологічного клімату позитивне розв'язання кризи ідентичності спостерігається у восьмикласників, що наочно підтверджує підвищення рівня самооцінки, розширення внутрішнього горизонту самопізнання та задоволення підлітками потреби у визнанні їх особистості з боку значимих інших;

по-сьоме, за традиційної системи навчання криза самоствавлення повно не усвідомлюється і не проживається підлітком, супроводжується підвищеним хвилюванням через невміння оцінити себе, а тому не долається, а псевдорозв'язується, відволікаючи його від проблеми Я-концепції актуалізацією дії механізмів психологічного захисту;

по-восьме, за інноваційної системи навчання значна кількість учнів має середній рівень самозосередження (за підрахунками результатів методики

дослідження егоцентризму), який є оптимальним з огляду на те, що підтверджує взаємобалансування у сфері свідомості особистості двох різних тенденцій – егоцентризму і внутрішнього налаштування Я на позитивний зв'язок з оточенням. Це означає, що вони надають перевагу як своїм потребам та інтересам, так і дотримуються норм суб'єктного довілля, урівноважують свої протилежні властивості-прагнення;

по-дев'яте, в учнів експериментальних шкіл наявні, порівняно із дітьми, котрі долучені до класно-урочних взаємостосунків: вища *самооцінка*, більша *стійкість соціального Я* (відтак і спроможність протистояти негативному впливу, долати конформізм тощо). При цьому вищий рівень *індивідуалізації* вказує на ту чи іншу непересічність у взаємодії особистості з найближчим оточенням, а саме, коли вона переживає схожість на першому і другому періоді модульно-розвивального циклу чи, навпаки, відмінність від інших на третій фазі; у першому випадку можна умовно говорити про людину групи, в другому – про її неповторність або непересічність. Крім того, їм властиві: а) вища *соціальна зацікавленість*, котра характеризує міру окультуреного захоплення процесом розгортання взаємостосунків із значимими іншими людьми, а відтак вказує на те, що існує внутрішня відданість змісту життя навчальної групи; б) вищий рівень *ідентифікації*, що виявляє ступінь задіяння Я особи у Ми, готовність суб'єктно злитися у Ми-зібрання, стати внутрішнім органом культурного тіла групи; в) діяльне наближення до світу людей, самоприйняття їхніх проблем, думок, переживань, способу життя і т. ін. (параметр *психологічної дистанції*); г) середній рівень *егоцентричності*; д) *складна Я-концепція*, коли учні самовизначаються завдяки внутрішній дії багатьох рис особистості та індивідуальності;

по-десяте, за результатами обчислення методики «Дім – дерево – людина», встановлено, що симптомокомплекси незахищеності, тривожності, недовіри до себе, почуття неповноцінності, труднощі спілкування, ворожість, конфліктність в учасників експерименту виражені неістотно, тобто не перевищують 10–25%

порівняно із учнями традиційних шкіл; і лише в окремих випадках кількісні дані становлять 35–52%;

по-одинадцять, в наступників модульно-розвивальної освітньої взаємодії переважає інтернальний (внутрішній або особистісний) локус контролю, який класично прирівнюється до високої самооцінки. Це означає, що їм притаманні більша відповідальність, послідовність, наполегливість, ніж екстерналам, котрі виявляють низьку самооцінку, підозрілість, тривогу, егоїзм тощо;

по-дванадцять, внутрішній світ учнів інноваційного навчально-виховного закладу в основному функціонує за індикаторами дружелюбності й домінування, а не за агресивністю та підкоренням, які визначають загальне враження про них у процесах взаємодії (за методикою міжособистісних відносин Т. Лірі);

по-тринадцять, в учнів експериментальних шкіл наявні значно вищі показники діагностики *ситуативної самоактуалізації*, що вказує на те, що вони отримують задоволення від процесу навчання, своїх і партнерських успіхів, здатні легко приймати рішення та реалізувати їх в учбовій діяльності.

Ефективність розвивальної взаємодії вчителя і учнів у класі як локалізований формовий ППК визначається змістовністю реального освітнього процесу. Зокрема, наявність паритетності, повноцінної комунікації, взаємовпливу, стійкого позитивного настрою та особистісного самоконтролю в учнівському колективі значно підвищує виявлення психологічних резервів наступника в розумовому, соціальному, психосмисловому та креативному розвитку. До того ж кожний наступний етап лонгітюдного експерименту, збагачуючи змістовно організаційний і соціально-психологічний клімат, сприяє переходу від формальної перебудови навчально-виховного процесу до істотної внутрішньої зміни інноваційно-освітньої діяльності вчителів і учнів.

Висновки до шостого розділу

1. Я-концепція характеризує глибинний рівень інноваційних змін освітньої системи, що знаходить адекватне відображення у сфері самосвідомості учня і може бути визначена лише за допомогою науково обґрунтованої сукупності методів комплексного дослідження цього явища як центральної ланки інноваційно-психологічного клімату школи. Така системна сукупність обґрунтована в авторському лонгітюдному експерименті, суть якого полягає в поетапному переведенні школи з традиційної освітньої моделі до модульно-розвивальної шляхом проходження педколективом чотирьох етапів інноваційно-психологічного експериментування (підготовчо-організаційного, діагностико-концептуального, формувально-розвивального, узагальнювально-результативного) та завдяки забезпечення на кожному із них чотирьох груп умов – організаційно-психологічних, розвивально-психологічних, програмово-методичних та експертно-психологічних.

2. Ефективне виконання програми підготовки учителів-психологів-дослідників упродовж 4–5 років на етапі започаткування лонгітюдного експерименту, а також взаємозалежне нарощування проектних умов за етапами багаторічного пошуку та збагачення змісту інноваційної освітньої діяльності педагогічного колективу уможливають наявність інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього навчального закладу та його інтегральні параметри. До останніх належать основні класи психологічного впливу, аспекти освітнього спілкування, сфери умов активізації полімотивації та діалектичний розвиток чотирьох компонентів позитивно-гармонійної Я-концепції, що центруються довкола багатоканальних систем модульно-розвивальної взаємодії вчителів і учнів, що наявні у навчальному процесі різних шкільних предметів.

3. Під час лонгітюдного інноваційно-психологічного експериментування щорічно відбувається нарощування як експериментальних умов, так і нововведень, котрі стосуються не лише зовнішніх, тобто суто формальних, змін, а й внутрішніх, психологічних. У такий спосіб кожен довершений пошуковий

крок – від 0-го етапу до 4-го – кількісно і якісно збагачує життєдіяльність школи гуманно-психологічним змістом, котрий природно змінює способи взаємодії між учасниками від традиційних до розвивальних і саморозвивальних. Іншими словами, інноваційно-психологічний клімат школи створюється роками шляхом взаємодоповнення копійки науково-експериментальної та інноваційно-освітньої роботи всього педагогічного колективу, яка скеровується і регламентується відповідними науковими програмами і проектами.

4. Підрахування коефіцієнта кореляції Пірсона й аналіз множинних кореляцій як зв'язку між залежними змінними (параметрами ІПК) і кількома незалежними змінними (показниками СПК) вказує на відсутність статистично значущого зв'язку між психологічними кліматами навчальних груп та інноваційно-психологічними кліматами контрольних шкіл і, навпаки, фіксує статистично значущі коефіцієнти кореляції в усіх експериментальних школах. При цьому множина усіх досліджуваних зв'язків на четвертому етапі експерименту утворює своєрідну кореляційну єдність, тобто таку групу змінних, у якій переважає більш високий рівень позитивної кореляції між усіма значеннями коефіцієнтів. Отож, саме на завершальному етапі експерименту досягається висока статистична значущість кореляційних зв'язків між показниками ІПК та ознаками-параметрами ІПК, що математично відображає достовірність умов і чинників різноаспектного взаємодоповнення науково-дослідницької та інноваційно-освітньої діяльності учителів, а також повноту психологічного задіяння учнів як суб'єктів, особистостей та індивідуальностей до модульно-розвивального освітнього процесу.

5. Критичний аналіз здобутих емпіричних результатів показав, що змістовність інноваційно-психологічних змін головно залежить від етапу довготривалого експерименту та періоду інноваційного розвитку школи. Причому спочатку здійснюються організаційні нововведення, а потім вони збагачуються видами впливу, полімотиваційними тенденціями і формами, аспектами спілкування, що і спричинює у підсумку оптимізацію розвитку позитивно-гармонійної Я-концепції школярів. Водночас ефективність

розвивальної взаємодії вчителя і учнів у класі як локалізований формовий інноваційно-психологічного клімату визначається психодидактичною змістовністю реального освітнього процесу, зокрема, наявністю паритетності, діалогічності, взаємовпливу, продуктивності тощо.

6. Порівняльний аналіз виконання педколективами інноваційно-експериментальних умов та сформованості позитивно-гармонійної Я-концепції учнів указує на наявність відповідних взаємозв'язків між параметрами ПК та основними компонентами цього виду Я-концепції, які прискорюють розвиток параметричних ознак останньої на певних вікових етапах становлення особистості: у підлітків – усвідомленого когнітивного образу Я, оцінково-критичного самоствавлення, смислового самоствердження; у юнаків і дівчат – підвищеної самооцінки, спроможності до Я-вчинків, критичної і творчої рефлексії.

Зміст шостого розділу відображено у таких публікаціях автора:

1. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2004. – С. 212–309.
2. Гуменюк О. Методологія пізнання освітнього вчинку в контексті інноваційно-психологічного клімату / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2012. – №1. – С. 47–81.

ВИСНОВКИ

Загальна тенденція розвитку освітніх систем і технологій полягає у переході від традиційних моделей, форм і засобів навчальної діяльності вчителя і учнів до інноваційних – розвивальних, діалогічних, гуманістично зорієнтованих. Проте інноваційність стосується не лише педагогічних умов організації навчально-виховного процесу в закладах освіти, а й психологічного клімату, загальної атмосфери чи гуманітарної аури у життєдіяльності шкіл, ліцеїв, гімназій. Іншими словами, мовиться про їх сутнісне психологічне оновлення й відтак конкретне наповнення інформаційних, ділових та особистісних взаємостосунків учасників навчання паритетним людиноствердним змістом, їх особливий психоемоційний настрій, позитивне мотиваційне та інтелектуальне налаштування на продуктивну освітню співпрацю, майже безперервне психосмислове і ціннісно-естетичне збагачення свого Я у процесі навчального спілкування, а у підсумку – самоактуалізаційне і рефлексивне утвердження своєї індивідуальності за кожної ситуації розвивальної взаємодії.

Вищезазначене дає підстави стверджувати, що гіпотеза дослідження доведена, а його мета досягнута. Щодо детальної аргументації та повноти виконання завдань роботи, окреслимо *найважливіші узагальнення і факти*.

1. Ефективність теоретичної діяльності у сфері психології багато в чому залежить від обґрунтованого вибору дослідником методологічного підходу і, щонайперше, взаємодоповнення філософського, загальнонаукового і психологічного рівнів методологування, що покликані забезпечити розв'язання складних проблем у науці та житті. У цьому контексті винятково евристичною для розвитку сучасної психології є СМД-методологія (Г.П. Щедровицький та його школа), яка не лише пропонує засоби (схеми, моделі, знаки тощо) рефлексивної роботи теоретика над своєю діяльністю і своїм мисленням, а й виробляє технологію синтезу різнопредметних знань і створює із них довершені знаннєві комплекси. Це повно підтверджує проведене нами дослідження, в основі якого знаходиться методологічна план-карта пізнання інноваційно-

психологічного клімату, що фіксує сукупність різних предметів-параметрів його вивчення (психологічний вплив, полімотивацію, освітнє спілкування, Я-концепцію) і програмує послідовність їх аналітичного розгляду.

2. Інноваційно-психологічний клімат як теоретичний конструкт являє собою самодостатню цілісність стійких характеристик (діалогічність, довіра, уважність, взаємодопомога, емпатійність, продуктивність, працездатність, вимогливість, доброзичлива критика) шкільного довкілля, які сутнісно притаманні модульно-розвивальному навчанню і спричинюють різні форми психічної активності школярів, їхній емоційний стан і моральний настрій, ефективність міжособистісних і міжгрупових стосунків, ритмічно розвивають кожного як суб'єкта, особистість, індивідуальність та актуалізують універсумний потенціал.

Водночас інноваційно-психологічний клімат – це реально наявне, складне явище шкільного життя, котре створюється під впливом кількох чинників: 1) соціально-психологічної атмосфери, або «гуманітарної аури» (Л. Костенко) суспільства – переважно сфера соціокультурного впливу; 2) «духу школи» (Л.М. Толстой) – сфера паритетної освітньої взаємодії і спілкування у просторі загальноосвітнього закладу; 3) довірливо-ділового характеру (у термінології А.С. Макаренка – стилю) міжособистісних стосунків – головно сфера полімотивації освітньої діяльності кожного учасника навчання; 4) особливого діяльно-рефлексивного стану свідомості/самосвідомості вчителя і учня – їх позитивно-гармонійної Я-концепції.

3. Технологічна реалізація першого параметра ППК – психологічного впливу, відбувається в контексті просторово-часових координат, що опосередковують через себе всі види впливу, а також поперемінно пояснюють активізацію відомих рівнів психічної регуляції – поведінкової, діяльнісної, учинкової. Характеристики простору (цілісність, структурність, автономність, саморозвитковість) є умовами, за яких здійснюється перебіг форм активності та розгортаються позиції і стосунки між учасниками навчально-виховно-освітньої взаємодії, формуються певні норми і вартості. Оволодіння сферами змістового

модуля (знання, уміння, норми, цінності) відбувається завдяки часовій організації психіки, функціонування якої опосередковується застосуванням інноваційних програмово-методичних засобів і різновидів змісту розвивальних взаємостосунків, у т. ч. психолого-педагогічного.

4. За допомогою опосередкованого (принципи розвитковості, процес навчання тощо) та безпосереднього (комунікативний механізм, інноваційні програмово-методичні засоби, метод раціонального переконання) складників пізнавально-суб'єктного впливу і взаємозалежності у системі «знання – поведінка – суб'єкт» учитель має змогу впливати на процес становлення учнів як групових та індивідуальних суб'єктів поведінки і на досягнення ними рівнів суб'єктності (оволодіння сукупністю психологічних здібностей) й утворення низки образів суб'єктивної реальності. Організація нормативно-особистісного взаємовпливу, що охоплює опосередковане (принцип модульності, процес виховання тощо) й безпосереднє (інтерактивний механізм, програмово-методичні засоби, метод наслідування) взаємодіяння, забезпечує розвиток учнів як особистостей, котрі ефективно оволодівають соціальними, груповими та особистими нормами.

5. Ціннісно-індивідуальнісний клас самовпливу у взаємопереході «цінності – вчинкові дії – індивідуальність», який утримує характеристику автономності, принцип ментальності, освітній процес (опосередкований вплив) та перцептивний механізм, програмово-методичні засоби, метод морального вибору (безпосереднє діяння), спричинює перебіг циклу формування учнів як індивідуальностей-суб'єктів освітніх учинкових дій, обстоювання ними моральних вартостей і сприяє прискореному розвитку їхньої смислової сфери. Духовно-універсумне самотворення у системі «духовність – самореалізація – універсум», шляхом взаємоперебігу опосередкованого (характеристика саморозвитковості, принцип духовності, самореалізаційний процес) й безпосереднього (метод спонтанно-сенсового вибору, інноваційні програмово-методичні засоби) впливів, стимулює становлення універсумної екзистенції в школярів.

6. За інноваційної освітньої моделі полімотиваційна активність учасників навчання технологічно реалізується на підґрунті кількох засад: а) онтичних – як результат розвитку та взаємодоповнення потреб і сформованих на їх основі стійких мотиваційних відношень; б) стратегічних – як різноаспектне спричинення динамічно напруженої полімотиваційної атмосфери цілісної модульно-розвивальної технології; в) тактичних – як утворення на кожному модульному занятті окремого психологічного простору, котрий моделює умови полімотиваційності через систему вчинкових дій і діяльностей; г) ситуативних – як конкретну заданість спонукальних впливів і мотиваційних відношень у процесі добування, збагачення і творення соціокультурного досвіду навчальною групою за принципом «тут і тепер».

7. Полімотивація як психологічне явище, в якому поєднуються різні стимульні чинники і механізми (потреби, мотиви, інтереси, установки тощо), спричинює форми освітньої активності учнів і здійснення кількох діяльностей завдяки розгортанню її відповідних сфер-умов: а) пізнавальної мотивації (збагачує навчально-пошукову активність шляхом сукупності потреб у самовираженні, вдосконаленні поведінки та ін.), б) практичної мотивації (формує досвід соціальної взаємодії, розширюючи поле потреб у спілкуванні, співробітництві, взаємній відповідальності, альтруїзмі тощо), в) ментальній мотивації (зумовлює світоглядну активність через взаємодоповнення потреб у саморегуляції, активізації вчинкових дій, творчій рефлексії), г) мотивації самовдосконалення (дає змогу вибрати оптимальну лінію у процесі самовизначення і самоствердження шляхом дії потреб у самоактуалізації і творенні власного Я, в освітній паритетній співпраці).

8. Співвідношення сфер полімотиваційної освітньої діяльності та етапів цілісного модульно-розвивального процесу в кожному конкретному випадку знаходить вияв у внутрішній мотивації: а) пізнавально-емоційної поведінки особистості, котра спричинює наступність навчально-вчинкових дій; б) унормованої соціальної діяльності, яка гуманізує досвід суспільного життя; в) вчинкових дій, котрі збагачують ціннісно-світоглядну сферу та сприяють

пошуку смислу життя; г) самовдосконалення через рефлексію істини, добра, краси, самопізнання тощо.

При цьому поетапне експериментальне впровадження модульно-розвивальної системи забезпечує зростання динамічного потребо-полімотиваційного наповнення фаз, етапів і вчинкових актів повноцінним спонукально-стимуляційним змістом актуальної розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу, в якій ритмічно переважають стратегічні, тактичні і ситуаційні наміри-інтенції групового та індивідуального самотворення.

9. У системі модульно-розвивального навчання освітнє спілкування постає третім параметром інноваційно-психологічного клімату і становить структурно-розвиткову єдність таких компонентів: а) комунікативного, який задає змістове поле взаємодії і надає значень і смислів поведінковій активності учнів як суб'єктів, а тому уможливорює оперування знаннями як нормами та еталонами спілкування; б) інтерактивного (обмін діями, діяльністю шляхом нормотворення), що наповнює взаємодію практичним змістом, продукує діловий обмін і регулює організацію спільної унормованої діяльності особистості, а відтак нормотворчо взаємозбагачує усіх співдіячів; в) перцептивного (сприйняття і пізнання один одного, своєї групи загалом через явища ідентифікації, емпатії, рефлексії, формування цілісного образу індивідуальності), котрий інтегрується із смисловчинковим і виконує функцію порозуміння між партнерами; г) спонтанно-інтуїтивного, який взаємопов'язується із самосенсовим обміном і сприяє саморозумінню та саморозкриттю особи в освітньому процесі.

10. Комунікативний та інтерактивний аспекти спілкування як різновиди обміну дають змогу зрозуміти та виявити: а) умови реалізації безпосередніх ефективних контактів між учителем та учнями, б) перебіг набуття останніми соціокультурного досвіду, в) процес організації спільної діяльності, котра конкретизується через зміст її різних форм і видів (спільно взаємодіяльна і спільно індивідуальна); останні стимулюють розвиток і формування

міжособистісних соціальних стосунків у класі, механізмів оволодіння соціальним досвідом – нормонаслідування й нормотворення; перший є підґрунтям для виникнення паритетних відносин, а другий – розвиткових; це пояснюється тим, що кооперативна взаємодія сприяє утвердженню рівноправності, а здійснення самостійних складніших дій (операцій) – психосоціально розвиває учнів-наступників.

11. Перцептивний аспект спілкування як смисловчинковий обмін дозволяє партнерам розвивальної взаємодії пізнавати один одного, формувати цілісний образ індивідуальності, осягати цикл цілепокладання, усвідомлювати мету, установки, мотиви кожного тощо, у підсумку чого виникає порозуміння, передумовами котрого є процеси сприймання співбесідників, способів організації їхніх учинкових дій, взаємопізнання, зіставлення, а також механізми ідентифікації, емпатії, рефлексії та смислотворення. Останнє пов'язане із психологічними властивостями кожного учня, зокрема із спрямованістю, предметний зміст якої деталізується у вартостях, обстоювання яких дозволяє йому відшукати і наповнити смислами власні вчинкові дії у навчанні. Це спричиняє виникнення смислоутворювальної активності, котра актуалізує процес цілепокладання, тоді як смисловчинковий обмін сприяє осягненню цілеформування й цілереалізації як аспектів цього циклу-процесу.

12. Я-концепція, котра виникає у процесі соціальної взаємодії індивіда як обов'язковий та унікальний результат його психічного розвитку, набуває відносної внутрішньої самодостатності, тобто самопродукує свої складові, структуру, механізми зреалізування. У результаті не тільки налагоджується двостороннє взаємозумовлення у системі «Я-концепція людини – вплив конкретного соціокультурного довкілля», а ще й розгортається процес самотворення як внутрішньо діалогічна зустріч засадничих форм психічної активності (поведінки, діяльності, спілкування, вчинання) та актуально відповідних їм рівнів суб'єктивної реальності – суб'єкта, особистості, індивідуальності, універсуму.

13. Запропонована авторська модель самотворення позитивно-гармонійної Я-концепції людини є теоретичним конструктом, якому природно властиві висока абстрактність і певна умовність. Водночас вона дає змогу ґрунтовніше пояснити структуру, функції, механізми та основні формоутворення такої реальності самосвідомості, як концептуальне Я. Однак треба зважати на те, що ця реальність буттєво складніша, ніж її схематичне зображення.

14. Позитивно-гармонійна Я-концепція, яка розвивається за умов інноваційно-психологічного клімату, є складною динамічною сукупністю уявлень, ставлень, установок, переконань учня про себе як суб'єкта, особистість, індивідуальність та як потенційного універсума діяльності у взаємодоповненні таких компонентів, як когнітивного (Я-образ), емоційно-оцінкового (Я-ставлення), вчинково-креативного (Я-вчинок) і спонтанно-духовного (Я-духовне), котрі узгоджують його внутрішній (думка, особистісні знання, уявлення про себе, самоставлення) та зовнішній (освітні вчинкові дії, вияв екзистенційних ресурсів особи тощо) світи.

15. Для розвитку позитивно-гармонійної Я-концепції учнів створюються такі психолого-педагогічні умови: а) впровадження інноваційної освітньої моделі на принципах модульно-розвивальної системи, б) взаємозалежне функціонування вчинкових механізмів та системи соціальних установок під час психологічно паритетної освітньої діяльності, в) почергове переважання образів суб'єктивної реальності завдяки оновленому змісту розвивальної взаємодії (добування знань, нормування досвіду, ціннісне збагачення особистості, саморозвиток Я-духовного) як основних етапів системного самотворення людини.

16. Інноваційно-психологічний клімат – це інтегральне утворення, котре охоплює, з одного боку, його системні параметри (психологічний вплив, полімотивацію, освітнє спілкування та Я-концепцію), з іншого – дослідно-експериментальну та інноваційно-освітню діяльність педагогічного колективу, що взаємозалежно організуються за певною науковою програмою, ще з іншого – три рівні системних змін у життєдіяльності навчально-виховного закладу:

а) формальний, коли домінують зовнішні трансформації у життєдіяльності закладу, що знаходять відображення у зміні її організаційної моделі;
б) змістовий, на якому відбувається персональне емоційне осмислення інновації та її особисте прийняття у форматі соціально-психологічного клімату;
в) фундаментальний, котрий пов'язаний з гуманними вчинками особистості, з її самоствердженням, з адекватним сприйняттям доквілля, з творчою рефлексією та зосереджується на позитивно-гармонійній Я-концепції учня.

17. Багатоаспектний аналіз емпіричного матеріалу інноваційно-психологічного клімату загальноосвітніх навчальних закладів модульно-розвивального типу показав, що ситуаційна ефективність модульно-розвивальних занять першочергово залежить від етапу лонгітюдного експерименту та виконання його умов, а також від періоду інноваційного розвитку закладу й відтак конкретно позначається на рівнях формовияву показників мікроклімату та параметрів макроклімату ІПК, які свідчать про оптимізацію циклу розумового, соціального, психосмислового та духовного розвитку школярів.

Водночас кореляційний аналіз дав змогу виявити серед множини умов і чинників ті визначальні параметричні показники, що вказують на поетапний перехід у функціонуванні освітнього закладу від традиційної моделі до інноваційної, максимально задіюючи інноваційно-психологічний потенціал та різнобічну активність учасників навчання в продуктивному напрямку підвищення ефективності модульно-розвивальної взаємодії у класі та за його межами.

18. Розвивальна взаємодія та паритетна освітня діяльність учителя і учнів на модульно-розвивальних заняттях, як і наявний інноваційно-психологічний клімат школи загалом, сприяють розвитку позитивно-гармонійної Я-концепції школярів як у підлітковому, так і в юнацькому віці. До того ж освоєння учнем способів психологічного впливу і відповідних їм аспектів спілкування та сфер умов полімотивації прискорює формування цього виду Я-концепції від 5 до 11 класу, передусім завдяки розвитку когнітивно складного Я-образу, усвідомлено

диференційованого Я-ставлення, відповідально рефлексивного Я-вчинку і спонтанно-вартісного Я-духовного.

Проведене дослідження, попри його тематичну цілісність і логіко-змістову завершеність, усе ж виявляє низку похідних проблем, що потребують окремого психологічного вивчення. Зокрема, цілком слушним був би детальний опис, заданих у пропонованих нами моделях-конфігураторах, вершинного класу впливу (духовно-універсумного самотворення), четвертого аспекту спілкування (спонтанно-інтуїтивного як самосенсового обміну) та однієї з найскладніших сфер умов полімотивації – мотивації самовдосконалення індивідуального світу Я людини. Крім того, цікаві результати можна одержати у процесі дослідження індивідуальних траєкторій розвитку позитивно-гармонійної Я-концепції в онтогенезі. Сподіваємося, що саме ці проблемні сегменти інноваційно-психологічного клімату стануть у найближчому майбутньому предметом прискіпливого психологічного аналізу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова К. А. Психология и сознание личности : [Избр. психол. труды] / Ксения Александровна Абульханова. – М. : МПСИ ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1999. – 421 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Категория субъекта в современной психологии / Ксения Александровна Абульханова-Славская // Сучасна психологія в ціннісному вимірі : матеріали Третіх Костюківських читань 20–22 грудн. 1994 р., Київ. Т 1. / відп. ред. О.В. Киричук. – К : М-во освіти України, НДІ психології, 2000. – С. 4–10.
3. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности : [коллект. труды] / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1981. – С. 19–44.
4. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни : [монография] / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 300 с.
5. Адлер А. Индивидуальная психология / Альфред Адлер // История зарубежной психологии (30-60-е гг. XX в.) : [тексты] / [под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан]. – М. : МГУ, 1986. – С. 131–140.
6. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии : [научн. изд.] / Альфред Адлер ; [пер. с нем. и науч. ред. А. М. Боковинова]. – М. : Когито-Центр, 2002. – 220 с. – (Классики психологии).
7. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии : [научн. изд.] / Альфред Адлер ; [пер. с нем. Л. М. Боковинова]. – М. : За экономическую грамотность, 1995. – 415 с.
8. Айламазьян А. М. Выбор мотивов деятельности : теоретические аспекты проблемы и экспериментальное изучение / Аида Меликовна Айламазьян // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 85–92.
9. Акофф Р. О целеустремленных системах : [тексты] / Р. Акофф, Ф. Эмери ; [пер. с англ.] – М. : Советское радио, 1974. – 270 с.

10. Алексеев Н. Г. Культурное значение методологии / Николай Глебович Алексеев // Вопросы методологии. – 1997. – № 3–4. – С. 64–72.
11. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / Анатолій Миколайович Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
12. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи: курс лекцій [модульне навчання] / Анатолій Миколайович Алексюк. – К. : Інститут змісту і методів навчання М-ва освіти України, 1993. – 220 с.
13. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : [в 2 т.] / Борис Герасимович Ананьев. – М. : Педагогика, 1980.
Т. 1. – 1980. – 268 с.
14. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания : [науч. изд.] / Борис Герасимович Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с. – (Серия «Мастера психологии»).
15. Андреев Д. Л. Роза мира. Метафилософия истории / Даниил Леонидович Андреев. – М. : Прометей, 1991. – 324 с.
16. Андреева Г. М. Общение как обмен информацией (коммуникативная сторона общения). Общение как взаимодействие (интерактивная сторона общения) // Психология влияния / Галина Михайловна Андреева. – СПб. : Питер, 2000. – С. 83–99 ; 99–114.
17. Андреева Г. М. Социальная психология: учеб. [для студ. высш. уч. зав.] / Галина Михайловна Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 376 с.
18. Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе: [кн. для учителя] / Нелли Петровна Аникеева. – М. : Просвещение, 1989. – 224 с. – (Б-ка зам. дир. шк. по учеб.-воспитат. работе).
19. Анисимов О. С. Методологическая версия категориального аппарата психологии : [монография] / Олег Сергеевич Анисимов. – Новгород, 1990. – 334 с.

20. Анисимов О. С. Методология : функция, сущность, становление (динамика и связь времен) : [монография] / Олег Сергеевич Анисимов. – М. : «ЛМА», 1996. – 380 с.

21. Антонюк В. И. Проблема социально-психологического климата в советской социальной психологии // Социально-психологический климат коллектива : теория и методы изучения / В. И. Антонюк, О. И. Зотова, Г. А. Моченов, Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1980. – С. 5–25.

22. Аристотель. Поэтика. Риторика / Аристотель из Стагиры ; [пер. с древнегреч. М. Л. Гаспарова] . – СПб. : Азбука, 2000. – 285 с.

23. Аристотель. О душе / Аристотель из Стагиры ; [пер. с древнегреч.]. – СПб. : Питер, 2002. – 224 с. – (Серия «Психология-классика»).

24. Аронсон Э. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме : учеб. [для студ. высш. уч. зав.] / Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. ; [пер с англ. Л. Ордановской, А. Палий, С. Рысева, С. Чилингарова, Л. Царук]. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 560 с. – (Серия «Психологическая энциклопедия»).

25. Арсеньев А. С. Размышления о работе С. Л. Рубинштейна «Человек и мир» / Анатолий Сергеевич Арсеньев // Вопросы философии. – 1993. – № 5. – С. 130–160.

26. Асеев В. Г. Структурные характеристики мотивационной системы личности // Психологические проблемы социальной регуляции поведения / Владимир Григорьевич Асеев. – М. : Наука, 1976. – С. 172–192.

27. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров : [избр. труды] / Александр Григорьевич Асмолов. – М. : Изд-во «Ин-тут практ. психологии», Воронеж : НПО «МОДЕК», 1996. – 768 с. – (Психологи отечества : избранные психологические труды в 70-ти т.).

28. Асмолов А. Г. Основные принципы психологической теории деятельности // А. Н. Леонтьев и современная психология / Александр Григорьевич Асмолов. – М. : МГУ, 1983. – С. 36–52.

29. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания : методологические проблемы неклассической психологии : учеб. пособ. для студ. высш. уч. зав. / Александр Григорьевич Асмолов. – М. : Смысл, 2002. – 480 с.
30. Ассаджолі Р. Психосинтез : теорія і практика : [науч.-популяр. изд.] / Роберто Ассаджолі ; [пер. с англ., отв. ред. В. Данченко]. – М. : REFL-book, 1994. – 314 с.
31. Ахиезер А. С. Проблема переходов в социокультурных процессах и феномен осмысления-переосмысления ситуации / Александр Самойлович Ахиезер // Мир психологии. – 2000. – № 1. – С. 217–229.
32. Бабайцев А. Ю. Коммуникация / Алексей Юрьевич Бабайцев // Новейший философский словарь / [сост. и гл. науч. ред. А. А. Грицанов]. – 3-е изд., исправл. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – С. 497–498. – (Мир энциклопедий).
33. Бабайцев А. Ю. СМД-Методология / Алексей Юрьевич Бабайцев // Новейший философский словарь / [сост. и гл. науч. ред. А. А. Грицанов]. – 3-е изд., исправл. – Мн. : Книжный Дом. – 2003. – С. 923–926. – (Мир энциклопедий).
34. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Юрий Константинович Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с. : ил. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
35. Бабчук О. Г. Толерантність в особистісному вимірі / Олена Григорівна Бабчук // Наука і освіта. – 2012. – № 6. – С.17– 21.
36. Бабчук О. Г. Толерантність як складна властивість особистості в індивідуально-психологічному вимірі / Олена Григорівна Бабчук // Актуальні проблеми психології: [зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка / наук. ред. Максименко С. Д.]. – Київ : Главник, 2010. – Т. X, вип. 16. – С. 34–42.
37. Балл Г. До визначення засад раціогуманістичного підходу в методології психологічної науки / Георгій Балл // Психологія і суспільство. – 2000. – № 2. – С. 74–90.
38. Балл Г. А. Значение и смысл как психологические понятия // Психология в раціогуманістической перспективе : [избр. работы] / Георгий

Алексеевич Балл. – К. : Изд-во Основа, 2006. – С. 97–108. – (Труды / Ин-тут психології ім. Г. С. Костюка АПН України).

39. Балл Г. А. Психологическое содержание личностной свободы : сущность и составляющие / Георгий Алексеевич Балл // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18, № 5. – С. 7–19.

40. Балл Г. А. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение / Г. А. Балл, М. С. Бургин // Вопросы психологии. – 1994. – № 4. – С. 56–66.

41. Бамбурак Н. Аналіз інноваційних моделей навчання за параметричними ознаками Я-концепції / Наталія Бамбурак // Психологія і суспільство. – 2002. – № 3-4. – С. 124–141.

42. Баранов С. П. Сущность процесса обучения : учеб. пособ. для студ. высш. уч. зав. / Сергей Петрович Баранов. – М. : Просвещение, 1981. – 143 с.

43. Баскаков А. Я. Методология научного исследования : уч. пособ. для аспирантов, преподавателей и студентов / [А. Я. Баскаков, Н. В. Туленков]. – 2-е изд., испр. – К. : МАУП, 2004. – 216 с.

44. Бердяев Н. А. Диалектика божественного и человеческого : [науч.-популяр. изд.] / Николай Александрович Бердяев ; [сост. и вступ. ст. В. Н. Калюжного]. – М. : «Изд-во АСТ» ; Харьков : «Фолио», 2003. – 620, [4] с. – (Philosophy).

45. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание : [науч.-популяр. изд.] / Роберт Бернс ; [пер. с англ., под ред. В. Я. Пилиповского]. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.

46. Бех І. Особистісно-орієнтоване виховання : шляхи реалізації / Іван Бех // Рідна школа. – 2000. – № 1. – С. 10–13.

47. Бех І. Д. Виховання особистості : [в 2-х кн.] / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2003.

Кн. 1. – 2003. – 280 с.

48. Бех І. Д. Від волі до особистості : [монографія] / Іван Дмитрович Бех. – К. : Україна-Віта, 1995. – 202 с.

49. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / Іван Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 124–129.
50. Библер В. С. Диалог и творчество : [науч. изд.] / Владимир Соломонович Библер. – М. : Политиздат, 1975. – 400 с.
51. Блейк Р. Научные методы управления : [науч. изд.] / Р. Блейк, Дж. Моутон ; [пер. с англ.]. – К. : Наукова думка, 1990. – 247 с.
52. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения : [монография] / Маргарита Исидоровна Бобнева. – М. : Наука, 1978. – 310 с.
53. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком : [монография] / Алексей Алексеевич Бодалёв. – М. : Моск. ун-т, 1982. – 200 с.
54. Бодалев А. А. Личность и общение : [избр. психол. труды] / Алексей Алексеевич Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 271 с.
55. Бойко В. В. Социально-психологический климат коллектива и личность : [коллект. монография] / Бойко В. В., Ковалев А. Г., Парферов В. Н. – М. : Мысль, 1983. – 206 с.
56. Бойко В. Ю. Типология ценностных позиций и состояние кризисного сознания // Ценности социальных групп и кризис общества : сб. науч. труд. / В. Ю. Бойко. – М. : Мысль, 1991. – С. 59–73.
57. Болтівець С. І. Педагогічна психогієна : теорія та методика : [монографія] / Сергій Іванович Болтівець. – К. : Ред. «Бюлетеня ВАК України», 2000. – 302 с.
58. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь : теория и практика : пособ. для студ. высш. уч. зав. / Александр Федорович Бондаренко. – К. : Укртехпрес, 1997. – 216 с.
59. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості-громадянина / Мирослав Йосипович Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 8–16.
60. Боуэн М. Духовность и личностно-центрированный подход / Мария Боуэн // Вопросы психологии. – 1992. – № 3–4. – С. 29–35.

61. Бригадир М. Система механізмів, параметрів і критеріїв наукового проектування освітнього процесу як цілісної оргструктури / Марія Бригадир // Психологія і суспільство. – 2001. – № 1. – С. 133–149.
62. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке / Андрей Владимирович Брушлинский // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12, № 6. – С. 3–11.
63. Бужіна І. В. Вдосконалення професійної діяльності педагога в русі технологізації навчального процесу / Ірина В'ячеславівна Бужіна // Наукові записки. – Серія «Педагогічні науки». – Кіровоград : РВВ КДПУ, 2011. – Вип. 97. – С. 272–275.
64. Бужіна І. В. Професійно-педагогічна спрямованість особистості вчителя сучасної школи / Ірина В'ячеславівна Бужіна // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. – 2011. – № 1-2. – С. 49–54.
65. Буш Г. Я. Диалогика и творчество : [монография] / Генрих Язепович Буш. – Рига : АВОТС, 1985. – 318 с.
66. Буян І. Статус людини в існуючій економічній системі / Іван Буян // Психологія і суспільство. – 2007. – №3. – С. 35–54.
67. Василюк Ф. Е. Жизненный мир и кризис : типологический анализ критических ситуаций / Фёдор Ефремович Василюк // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16, № 3. – С. 90–101.
68. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) : [монография] / Федор Ефремович Василюк. – М. : МГУ, 1984. – 200 с.
69. Васильев И. А. Мотивация и контроль за действием : [монография] / И. А. Васильев, М. Ш. Магомед-Эминов. – М. : МГУ, 1991. – 144 с.
70. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.: іл.
71. Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія як аналогова модель психологічного супроводу / Леонід Кирилович Велитченко // Науковий вісник ПНПУ імені К.Д. Ушинського. – 2013. – № 7-8. – С. 48–54.

72. Велитченко Л. К. Методологічні та теоретичні проблеми психології : програмний конспективний довідник / Л. К. Велитченко, В. І. Подшивалкіна. – Одеса : СВД Черкасов, 2009. – 279 с.

73. Велитченко Л. К. Проблема моделирования личности в практике психологического сопровождения / Леонид Кирилович Велитченко // Актуальні проблеми практичної психології: [зб. наук. праць]. – Херсон, 2012. – С. 26–33.

74. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека: [монография] / Витис Казиса Вилюнас. – М. : МГУ, 1990. – 228 с.

75. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін.]. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.

76. Возрастная психология : Детство, отрочество, юность : [хрестоматия] / [сост. и научн. ред. В. С. Мухина, А. А. Хвостов]. – М. : Изд. Центр «Академия», 1999. – 624 с.

77. Войтович Н. О. Проблеми організаційного клімату у вищому закладі освіти / Н. О. Войтович // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 10. – С. 6–9.

78. Волков Б. С. Методология и методы психологического исследования : уч. пособ. для вузов / [Волков Б. С., Волкова Н. В., Губанов А. В.]. – [4-е изд., испр. и доп.]. – М. : Акад. проект ; Фонд «Мир», 2005. – 352 с.

79. Волочков А. А. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности / А. А. Волочков, Е. Г. Ермоленко // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25, № 2. – С. 17–26.

80. Выготский Л. С. Собрание сочинений : [в 6-ти т.] : [науч. изд.] / Лев Семенович Выготский. – М. : Педагогика, 1984.

Т. 4 : Динамика и структура личности подростка. – 1983. – С. 220–242.

81. Выготский Л. С. Собрание сочинений : [в 6-ти т.] : [науч. изд.] / Лев Семенович Выготский. – М. : Педагогика, 1984.

Т. 2 : Проблемы общей психологии. Мышление и речь. – 1982. – 504 с.

82. Выготский Л. С. Педагогическая психология : [науч. изд.] / Лев Семенович Выготский ; [под ред. В. В. Давыдова]. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
83. Гавриленко І. М. Соціологія : [в 2-ох кн.] : навч. посіб. для виклад. вищ. шк. / Іван Миколайович Гавриленко. – К. : КНУ ім. Тараса Шевченка, 2000.
- Кн. 1: Соціальна статика. – 2000. – 336 с.
84. Гегель Г. Энциклопедия философских наук : [в 3 т.] / Генрих Гегель. – М. : Мысль, 1975.
- Т. 2 : Философия природы. – 1975. – 696 с.
85. Гільбух Ю. З. Інноваційний експеримент у школі : [наук. вид.] / Ю. З. Гільбух, М. І. Дробноход. – К. : Укр. ін-т. підв. кваліф. кер. кадрів осв. М-ва освіти України, 1994. – 90 с.
86. Гірняк А. Засіб як психолого-дидактична категорія / Андрій Гірняк // Вітакультурний млин. – 2007. – Модуль 6. – С. 16–20.
87. Гірняк А. Н. Психологічне обґрунтування змісту і структури модульно-розвивального підручника для середньої загальноосвітньої школи: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Андрій Несторович Гірняк. – Тернопіль, 2007. – 289 с.
88. Головаха Е. И. Психологическое время личности : [монография] / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. – К. : Наукова думка, 1984. – 207 с.
89. Горбатов Д. С. Практикум по психологическому исследованию / Д. С. Горбатов. – Самара : Бахрах-М, 2000. – 248 с.
90. Готфруа Ж. Что такое психология : [учеб. изд.] / Жан Годфруа ; [пер. с фр. Н. Н. Алипова, А. В. Пегелау, Т. Я. Эстриной, В. В. Свечникова] : [в 2-х т.]. – М. : Мир, 1992.
- Т. 1. – 1992. – 496 с.
- Т. 2. – 1992. – 376 с.
91. Грабовець О., Яковенко Ю. Релігія як соціальна технологія консолідації соціуму / О. Грабовець, Ю. Яковенко // Соціологія : теорія, методи, маркетинг. – 2001. – № 3. – С. 111–122.

92. Грановская Н. Р. Психология веры : [монография] / Рада Михайловна Грановская. – СПб. : Изд-во «Речь», 2004. – 576 с.
93. Гришина Н. В. Психология социальных ситуаций / Наталья Владимировна Гришина // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 121–132.
94. Громыко Ю. В. Московская методологическая школа : социокультурные условия возникновения, идейное содержание, проблемы развития / Юрий Владимирович Громыко // Вопросы методологии. – 1991. – № 4. – С. 21–39.
95. Гуманистическая и трансперсональная психология : [хрестоматия] / [сост. К. В. Сельченко]. – Мн. : Харвест, М. : АСТ, 2000. – 592 с. – (Б-ка практ. психологии).
96. Гуманістична психологія : [антологія в 3-х т. / упоряд. й наук. ред. Р. Трач, Г. Балл]. – К. : Унів. вид-во «Пульсари», 2001-2005.
- Т. 2 : Психологія і духовність (Світоглядні аспекти гуманістично зорієнтованих напрямів у сучасній західній психології). – 2005. – 279 с.
97. Гуманістична психологія : [антологія в 3-х т. / упоряд. й наук. ред. Р. Трач і Г. Балл]. – К. : Унів. вид-во «Пульсари», 2001–2005.
- Т. 1. : Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – 2001. – 252 с.
98. Гуменюк О. Авторська програма курсу «Психологія Я-концепції» / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2004 – №1. – С. 119–124.
99. Гуменюк О. Вітакультурний парадигмальний контекст проблематики психологічного впливу / Оксана Гуменюк // Інститут експериментальних систем освіти (науково-дослідний), 7 вересня, 2004 р. інформ. бюл. – Вип. 4. – Тернопіль : Економічна думка, 2004. – С. 12–14.
100. Гуменюк О. Духовно-універсумне самотворення – центральна ланка психологічного впливу / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2003. – №4 – С. 10–28.
101. Гуменюк О. Є. Взаємовплив учителя і навчальної групи в інноваційній системі освіти / Оксана Євстахіївна Гуменюк // Вісник Одеського національного

університету імені І. І. Мечникова. – Серія «Психологія». – 2003. – Т. 8, вип. 10. – С. 20–36.

102. Гуменюк О. Є. Культурно-діалогічне обґрунтування стратегій психологічного впливу / Оксана Євстахіївна Гуменюк // Філософія, соціологія, психологія : [зб. наук. праць]. – Івано-Франківськ : Плай Прикарпатського ун-ту, 2002. – Вип. 7. – Ч.1. – С. 121–132.

103. Гуменюк О. Є. Маніпуляція як різновид психологічного впливу / Оксана Євстахіївна Гуменюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – №5. – С. 23–26.

104. Гуменюк О. Є. Мотиваційна організація взаєностосунків в умовах інноваційної освітньої діяльності / Оксана Євстахіївна Гуменюк // Соціальні технології. Актуальні проблеми теорії та практики : [міжвуз. зб. наук. праць / наук. ред. Скідін О. Л. та ін.]. – Запоріжжя : ГУЗІДМУ, 2002. – Вип. 13. – С. 188–197.

105. Гуменюк О. Є. Проблематика Я у психоаналітичній теорії Зигмунда Фрейда : [лекція] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2003. – 34 с.

106. Гуменюк О. Є. Простір і час як сутнісні параметри психокультурного оргвпливу / Оксана Євстахіївна Гуменюк // Вісник Одеського національного університету імені І. І. Мечникова. – Серія «Психологія». – 2002. – Т.7, вип. 3. – С. 15–22.

107. Гуменюк О. Є. Психологічні закономірності соціального спілкування в організації / Оксана Євстахіївна Гуменюк // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. – Серія «Педагогіка». – 2000. – №9. – С. 31–34.

108. Гуменюк О. Є. Психологія впливу : [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль Економічна думка, 2003. – 304 с.

109. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції : [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2002. – 186 с.

110. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2004. – 310 с.

111. Гуменюк О. Є. Розвивальна взаємодія як сфера психологічного впливу / Оксана Євстахіївна Гуменюк // Соціальні технології. Актуальні проблеми теорії та практики : [міжвуз. зб. наук. праць / наук. ред. Сکیدін О. Л. та ін.]. – Запоріжжя: ГУЗІДМУ, 2003. – Вип. 20. – С. 160–167.

112. Гуменюк О. Є. Свідомість і самосвідомість як психоформи внутрішнього світу людини у контексті організаційного клімату / Оксана Євстахіївна Гуменюк : зб. матеріалів до п'ятиріччя Інституту експериментальних систем освіти [«Модульно-розвивальна система як об'єкт теоретико-методологічного аналізу»], (Тернопіль, 1 листоп. 2004р.) / М-во освіти і науки України, Терн. акад. народного господ. – Тернопіль : Економічна думка, 2004. – С. 33–34.

113. Гуменюк О. Є. Соціальна психологія інноваційної освіти / Оксана Євстахіївна Гуменюк // Інститут експериментальних систем освіти (науково-дослідний), 7 грудня, 2000 р. інформ. бюл. – Вип. 2. – Тернопіль : Економічна думка, 2000. – С. 20–23.

114. Гуменюк О. Є. Соціально-психологічний аналіз освітнього спілкування / Оксана Євстахіївна Гуменюк // Соціальні технології. Актуальні проблеми теорії та практики : [міжвуз. зб. наук. праць / наук. ред. Сکیدін О. Л. та ін.]. – Одеса : ОНУ ім. І. І. Мечникова, 2005. – Вип.18. – С. 35–44.

115. Гуменюк О. Є. Спонтанно-духовна організація Я-концепції універсума : [лекція] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2003. – 40 с.

116. Гуменюк О. Є. Структурно-функціональне взаємодоповнення складових Я-концепції людини / Оксана Євстахіївна Гуменюк // Соціальна психологія. – 2005. – №9. – С. 29–37.

117. Гуменюк О. Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу : [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Ялта-Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. – 340 с.

118. Гуменюк О. Є. Цілепокладання як необхідний елемент інноваційної освіти / Оксана Євстахіївна Гуменюк : матеріали міжвуз. науково-практ. конф. [«Психологія діяльності в особливих умовах»], (Харків, 28 квітн. 2006 р.) / М-во України з питань надзвичайних ситуацій, Акад. цивільного захисту України. – Харків : АЦЗУ, 2006. – С. 27–30.

119. Гуменюк О. Інноваційно-психологічний клімат як об'єкт теоретико-методологічної роботи / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2007. – № 1. – С. 86–108.

120. Гуменюк О. Комунікативний формат спілкування як актуалізація інформаційно-освітнього обміну / Оксана Гуменюк // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 1. – С. 17–21.

121. Гуменюк О. Концепції психологічного впливу в сучасній психології / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2003. – №1. – С. 34–89.

122. Гуменюк О. Методологічна модель інноваційно-психологічного клімату експериментальної школи модульно-розвивального типу / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 70–83.

123. Гуменюк О. Методологічна план-карта дослідження інноваційно-психологічного клімату / Оксана Гуменюк // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 2. – С. 12–17.

124. Гуменюк О. Методологія пізнання освітнього вчинку в контексті інноваційно-психологічного клімату / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2012. – №1. – С. 47–81.

125. Гуменюк О. Модель взаємозв'язку структури спілкування і періодів цілісного модульно-розвивального оргпроцесу / Оксана Гуменюк // Економіка освіти : [зб. наук. праць НДЦ «Економіка вищої освіти» НДІ Вищої освіти АПН України / наук. ред. Фурман А. В.]. – Тернопіль : Економічна думка, 2001. – Т. 1. – С. 173–180.

126. Гуменюк О. Освітнє спілкування як інформаційний, діловий, психосмисловий і самосенсовий різновиди обміну / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2005. – №3. – С. 73–94.

127. Гуменюк О. Особливості ситуативного та вікового розвитку Я-концепції / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2005. – №1. – С. 46–62.

128. Гуменюк О. Параметри інноваційно-психологічного клімату в процесі розгортання освітнього вчинку / Оксана Гуменюк // Вітакультурний млин. – 2011. – Модуль 14. – С. 51–60.

129. Гуменюк О. Перцептивний аспект спілкування як смисловчинковий обмін / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2006. – №4. – С. 73–80.

130. Гуменюк О. Пізнавально-суб'єктний вплив у системі інноваційного навчання / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2003. – №2. – С. 79–89.

131. Гуменюк О. Полімотиваційна взаємодія як параметр інноваційної системи освіти / Оксана Гуменюк : зб. матеріалів до Всеукр. науково-практ. конф. [«Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти»], (Тернопіль, 11-12 травн. 2000 р.) / М-во освіти і науки України, Терн. акад. народного господ. – Тернопіль : Економічна думка, 2000. – С. 35–38.

132. Гуменюк О. Принципи інноваційного соціально-психологічного клімату та їх характеристика / Оксана Гуменюк // Вітакультурний млин. – 2006. – Модуль 4. – С. 25–30.

133. Гуменюк О. Проблематика психологічного впливу в професійній діяльності практичного психолога / Оксана Гуменюк : матеріали Всеукр. науково-практ. конф. [«Психолого-педагогічні засади професійного становлення особистості практичного психолога і соціального педагога в умовах вищої школи»], (Тернопіль, 27-28 лютого 2003 р.) / М-во освіти і науки України, Терн. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль : ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – С. 85–93.

134. Гуменюк О. Програма дослідження інноваційно-психологічного клімату як багатопараметричного явища / Оксана Гуменюк // Вітакультурний млин. – 2009. – Модуль 9. – С. 22–28.

135. Гуменюк О. Психологічна грамотність вчителя – основа ефективної розвивальної взаємодії з учнями / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2000. – №1. – С. 44–51.

136. Гуменюк О. Психологічний вплив як практична і наукова проблема / Оксана Гуменюк : зб. матеріалів до Другої регіональної науково-метод. конф. [«Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти»], (Тернопіль, 31 січн. 2003р.) / М-во освіти і науки України, Терн. акад. народного господ. – Тернопіль : Економічна думка, 2003. – С. 20–26.

137. Гуменюк О. Психологічний оргвплив у структурі модульно-розвивальних взаємин / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2002. – №3-4. – С. 59–82.

138. Гуменюк О. Психологія взаємостосунків : від переконання до впливу / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2006. – №1. – С. 142–149.

139. Гуменюк О. Раціональне переконання як метод суб'єктно-пізнавального впливу / Оксана Гуменюк : зб. матеріалів до загальноакадемічної наукової конф. [«Наукове проектування інноваційних та економічних систем національної освіти»], (Тернопіль, 17 квітн. 2003 р.) / М-во освіти і науки України, Терн. акад. народного господ. – Тернопіль : Економічна думка, 2003. – С. 8–9.

140. Гуменюк О. Різновиди клімату та їх психологічне обґрунтування / Оксана Гуменюк // Вітакультурний млин. – 2011. – Модуль 13. – С. 33–37.

141. Гуменюк О. Самотворення Я-концепції за модульно-розвивальної оргсистеми / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2001. – №2. – С. 33–76.

142. Гуменюк О. Соціальна психологія модульно-розвивальної освіти : концептуальні моделі / Оксана Гуменюк // Інститут експериментальних систем

освіти (науково-дослідний), 22 жовтня, 2001 р. інформ. бюл. – Вип. 3. – Тернопіль : Економічна думка. – С. 12–17.

143. Гуменюк О. Соціальний формат розвитку Я-концепції / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2004. – №3. – С. 82–90.

144. Гуменюк О. Технологічна організація спілкування за модульно-розвивальної системи / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 145–159.

145. Гуменюк О. Феномен полімотивації: сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальної оргсистеми / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 74–123.

146. Гуменюк О. Ціннісно-індивідуальнісний самовплив у структурі модульно-розвивальних взаємостосунків / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2003. – №3. – С. 78–96.

147. Гуменюк О. Час та особливості його перебігу в модульно-розвивальному процесі / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2005. – №2. – С. 94–99.

148. Гуменюк О. Я-концепція у плині соціального довкілля / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2004. – №2. – С. 125–143.

149. Гуменюк О. Я-концепція у творенні образів суб'єктивної реальності : соціально-психологічна модель / Оксана Гуменюк : зб. матеріалів до регіональної науково-метод. конф. [«Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти»], (Тернопіль, 19 квітн. 2002 р.) / М-во освіти і науки України, Терн. акад. народного господ. – Тернопіль : Економічна думка, 2002. – С. 18–21.

150. Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера Земли : [трактат] / Лев Николаевич Гумилёв. – М. : ДИ-ДИК, 1994. – 318 с.

151. Гусельцева М. С. Методологические кризисы и типы рациональности в психологии / Марина Сергеевна Гусельцева // Вопросы психологии. – 2006. – № 1. – С. 3–15.

152. Гэлбрейт Дж. Новое индустриальное общество : [науч. изд.] / Дж. Гэлбрейт; [пер. с нем. Розовского Л. Я., Кочеврина Ю. Б., Лихачева С. Л.] – М. : Прогресс, 1969. – 480 с.

153. Давыдов В. В. Концепция гуманизации российского начального образования (необходимость и возможность создания целостной системы развивающего начального образования) / Василий Васильевич Давыдов // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 2. – С. 5–17.

154. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения : Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / Василий Васильевич Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).

155. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения : [монография] / Василий Васильевич Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 541 с.

156. Давыдов В. В. Учебная деятельность : состояние и проблемы исследования / Василий Васильевич Давыдов // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 5–14.

157. Дегтяренко Т. В. Теоретико-методологічні засади рекреаційної психології в концепті міждисциплінарного та нейрогенетичного підходів / Тетяна Володимирівна Дегтяренко // Наука і освіта. – 2012. – №10. – С. 66–71.

158. Джемс У. Психология : [учеб. изд.] / Уильям Джемс : [пер. с англ. ; под ред. Л. А. Петровской]. – М. : Педагогика, 1991. – 368 с.

159. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : [кн. для вчителя] / [за ред. Г. О. Балла, О. В. Киричука, Р. М. Шамелашвілі]. – К. : ІЗМН, 1997. – 136 с. – (Праці / Інститут психології АПН України).

160. Діденко В. Ф. Філософія : проблеми, категорії, теорії : навч. посіб. для ліцеїстів, гімназистів, студ. вузів / Віталій Федорович Діденко. – К. : Педагогіка, 1996. – 190 с.

161. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения : [кн. для учителя и родителей] / Анатолий Борисович Добрович. – М. : Просвещение, 1987. – 207 с.
162. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности / Борис Игнатьевич Додонов // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 126–130.
163. Донченко Е. А. Социетальная психика : [монография] / Елена Андреевна Донченко. – К. : Наукова думка, 1994. – 208 с.
164. Донченко О. А. Архетипи соціального життя і політика (Глибинні регулятиви психополітичного повсякдення) : [монографія] / О. А. Донченко, Ю. В. Романенко. – К. : Либідь, 2001. – 334 с.
165. Доценко Е. Л. Психология манипуляции : феномены, механизмы и защита : [науч. изд.] / Евгений Леонидович Доценко. – М. : ЧеРо, МГУ, 2000. – 344 с.
166. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология: учеб. пособ. для студ. высш. уч. зав. / Владимир Николаевич Дружинин. – СПб. : Питер, 2000. – 320 с.
167. Дубовицкая Т. Д. Методика диагностики ситуативной самоорганизации личности : контекстный подход / Татьяна Дмитриевна Дубовицкая // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26, № 5. – С. 70–78.
168. Дусавицкий А. К. Развивающее образование : теория и практика : [статьи] / Александр Константинович Дусавицкий . – Харьков, 2002. – 146 с.
169. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности / Олег Павлович Елисеев. – СПб. : Изд-во «Питер», 2000. – 560 с. : ил. – (Серия «Практикум по психологии»).
170. Елфимова Н. В. Пути исследования мотивации в когнитивной психологии : сравнительный анализ / Наталья Вениаминовна Елфимова // Вопросы психологии. – 1985. – № 5. – С. 162–168.
171. Жариков Е. С. Методологический анализ возможностей оптимизации научного творчества : [монография] / Евгений Семёнович Жариков. – К. : Киевский ОТКЗ институт инженеров гражданской авиации, 1968. – 170 с.

172. Жданова О. О. Сравнительный анализ понятий «манипулирование» и «макиавеллизм» и их использование в психологической литературе / О. О. Жданова // В. М. Бехтерев и современная психология, психотерапия : [сб. статей к конф.]. – Казань : Центр инновац. технологий, 2001. – С. 26–31.

173. Життя етносу : соціокультурні нариси : [навч. вид.] / [Попов Б., Ігнатів В., Степико М. та ін.] ; за ред. Б. В. Попова. – К. : Либідь, 1997. – 240 с.

174. Журавльова Л. П. Емпатійні детермінанти психологічного здоров'я / Лариса Петрівна Журавльова // Наука і освіта. – 2010. – № 3. – С. 36–39.

175. Журавльова Л. П. Структурно-динамічна модель міжособистісної взаємодії / Л. П. Журавльова, Т. В. Коломієць // Вісник Одеського національного університету імені І. І. Мечникова. – Серія «Психологія». – 2013. – Т. 8, вип. 22 (2). – С. 17–25.

176. Журавлев А. Л. Социально-психологические основы опосредствованных методов руководства / А. Л. Журавлёв, Е. В. Таранов // Психологические механизмы регуляции социального поведения : [сб. научн. трудов.]. – М. : Институт психологии РАН, 1979. – С. 134–158.

177. Журбин В. И. Понятие психологической защиты в концепциях З. Фрейда и К. Роджерса / Виктор Иванович Журбин // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 14–22.

178. Забродин Ю. М. Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности человека / Ю. М. Забродин, Б. А. Сосновский // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 100–108.

179. Закс Л. Статистическое оценивание : пособ. для студ. высш. уч. зав. / Л. Закс ; [пер. с нем.]. – М. : Статистика, 1976. – 598 с.

180. Залесский Г. Е. Психологические вопросы формирования убеждений : [кн. для студ. высш. уч. зав.] / Георгий Евгеньевич Залесский – М. : МГУ, 1982. – 120 с.

181. Занковский А. Н. Организационная психология : пособ. для студ. высш. уч. зав. / А. Н. Занковский. – М. : Флинта : МПСИ, 2000. – 648 с.

182. Захарова А. В. Структурно-динамическая модель самооценки / Аида Васильевна Захарова // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 5–14.
183. Зейгарник Б. В. Теории личности в зарубежной психологии : [тексты] / Блюма Вульфовна Зейгарник. – М. : МГУ, 1982. – 248 с.
184. Зеличенко А. И. Психология духовности : [монография] / Анатолий Иванович Зеличенко. – М. : Трансперсональный Институт, 1996. – 400 с.
185. Зерниченко А. Н. Мотивационный процесс, структура личности и трансформация энергии потребностей / А. Н. Зерниченко, Н. В. Гончаров // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 73–81.
186. Зимбардо Ф. Социальное влияние : учебн. пособ. для психологов / Филипп Зимбардо, Майкл Ляйппе ; [пер. с англ. Н. Мальгина, А. Федорова]. – СПб. : Питер, 2000. – 448 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»).
187. Зинченко А. П. «Изготовление мысли» по Г. П. Щедровицкому / Александр Зинченко // Вопросы методологии. – 1996. – № 1-2. – С. 123–127.
188. Зинченко А. П. К программе работ по теме «Схемы и механизмы схематизации в мыследеятельности» / Александр Прокофьевич Зинченко // Кентавр. – 1994. – № 1. – С. 3–8.
189. Зинченко В. П. Время – действующее лицо / Владимир Петрович Зинченко // Вопросы психологии. – 2001. – № 6. – С. 36–54.
190. Зинченко В. П. Миры сознания и структура сознания / Владимир Петрович Зинченко // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 24–36.
191. Зинченко В. П. Перспектива ближайшего развития развивающего образования / Владимир Петрович Зинченко // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 2. – С. 18–44.
192. Знаков В. В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры / Виктор Владимирович Знаков // Вопросы психологии. – 1998. – № 9. – С. 104–114.
193. Знаков В. В. Макиавеллизм, манипулятивное поведение и взаимопонимание в межличностном общении / Виктор Владимирович Знаков // Вопросы психологии. – 2002. – № 6. – С. 45–54.

194. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции : уч. пособ. для студ. высш. уч. зав. / Вячеслав Андреевич Иванников. – М. : МГУ, 1991. – 142 с.

195. Иванько Л. И. Ценностно-нормативные механизмы регуляции // Культурная деятельность : опыт социологического исследования / Л. И. Иванько. – М. : Наука, 1981. – С. 50–151.

196. Ильин В. В. Философия и акмеология: [монография] / В. В. Ильин, С. Д. Пожарский. – СПб. : Политехника, 2003. – 395 с.

197. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы : уч. пособ. для студ. высш. уч. зав. / Евгений Павлович Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»).

198. Ильясов И. И. Структура процесса учения : [монография] / Ислам Имранович Ильясов. – М. : МГУ, 1986. – 200 с.

199. Имедадзе И. В. Потребность и установка / Ираклий Владленович Имедадзе // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5, № 3. – С. 35–45.

200. Имедадзе И. В. Проблема полимотивации поведения / Ираклий Владленович Имедадзе // Вопросы психологии. – 1984. – № 6. – С. 87–94.

201. Инновационное обучение : стратегия и практика : материалы Первого научно-практического семинара (Сочи, 10-13 июня 1999 г.) ; под ред. В. Я. Ляудис. – М. , 1994. – 203 с.

202. Кабаченко Т. С. Активизация человеческого фактора : методы психологического воздействия / Таисия Сергеевна Кабаченко // Психологический журнал. – 1986. – Т. 7, № 4. – С. 11–22.

203. Кабаченко Т. С. Методы психологического воздействия : учеб. пособ. для студ. высш. уч. зав. / Таисия Сергеевна Кабаченко. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 544 с.

204. Каган М. С. Философия культуры : уч. пособ. для сдачи канд. экз. по спец. «Философия антропологии», «Философия культуры» / Моисей Семёнович Каган. – СПб. : Петрополис, 1996. – 416 с.

205. Казмиренко В. П. Социальная психология организаций : [монография] / Вячеслав Петрович Казмиренко. – К. : МЗУУП, 1993. – 384 с.
206. Казміренко В. Соціально-психологічна регуляція діяльності організацій / В'ячеслав Казміренко // Психологія і суспільство. – 2004. – № 2. – С. 5–29.
207. Калина Н. Ф. Психологическая типология субъектности в виртуальной реальности / Надежда Федоровна Калина // Международный психоаналитический журнал. – 2013. – № 3. – С. 12–23.
208. Каліна Н. Ф. Сучасні проблеми вивчення особистості / Надія Федорівна Каліна // Актуальні проблеми психології: [зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / наук. ред. Максименко С.Д.]. – Київ : Главник, 2013. – Т. XII, вип. 17. – С. 90–96.
209. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости: [монография] / Зиновия Ивановна Калмыкова. – М. : Педагогика, 1981. – 200 с.
210. Калошин В. Ф. Як сформулювати позитивне мислення / Владимир Федорович Калошин // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 2. – С. 29–33.
211. Кант І. Критика чистого розуму / Еммануїл Кант ; [пер. з нім. та прим. І. Бурковського]. – К. : Ювентус, 2000. – 504 с.
212. Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядипломної освіти / Людмила Миколаївна Карамушка. – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.
213. Карнеги Д. Как приобретать друзей и оказывать влияние на людей : [науч.-художеств. изд.] / Дейл Карнеги ; [пер. с англ. Ф. П. Красавина]. – К. : Наук. думка, 1990. – 224 с.
214. Карпенко З. С. Аксіопсихологія особистості : [монографія] / Зіновія Степанівна Карпенко. – К. : ТОВ «Міжнар. фінансова агенція», 1998. – 216 с.
215. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості: [монографія] / Зіновія Степанівна Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. – 512 с.

216. Кейзеров Н. М. Власть и авторитет : [монография] / Николай Миронович Кейзеров. – М. : Юридическая лит. , 1973. – 262 с.

217. Кирилова Н. А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников / Надежда Анатольевна Кирилова // Вопросы психологии. – 1999. – № 4. – С. 29–37.

218. Киричук О. В. Проблеми психології педагогічної взаємодії / Олександр Васильович Киричук // Психологія : [респ. наук.-метод. зб.]. – К. : Освіта, 1991. – Вип. 37. – С. 3–12.

219. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике. Обучение на основе исследования, игр, дискуссии : [монография] / Михаил Владимирович Кларин. – Рига : Эксперимент, 1995. – 186 с.

220. Клименко В. В. Психологія творчості : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Віктор Васильович Клименко. – К. : Центр навч. літ. , 2006. – 480 с.

221. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности: [монография] / Валерий Иванович Ковалев. – М. : Наука, 1988. – 192 с.

222. Ковалев Г. А. О системе психологического воздействия : [науч. изд.] / Георгий Алексеевич Ковалев // Психология воздействия (проблемы теории и практики). – М. : АПН СССР, 1989. – С. 4–43. – (Труды / Ин-т общей и педагог. психологии АПН СССР).

223. Ковалёв Г. А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Георгий Алексеевич Ковалёв // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 41–49.

224. Ковалёв Г. А. Проблема периодизации в психологии / Г. А. Ковалёв, Л. А. Радзиховский // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 110–120.

225. Козелецкий Ю. Человек многомерный (психологическое эссе) / Юзеф Козелецкий ; [пер. с польск. С. А. Чачко]. – К. : Лыбидь, 1991. – 288 с.

226. Колесников В. Н. Лекции по психологии индивидуальности : [научн. изд.] / Владимир Николаевич Колесников. – М. : Институт психологии РАН, 1996. – 224 с. : ил.

227. Колесов Д. В. Целостность и целеполагание. Феномен «тупикового успеха» / Дмитрий Васильевич Колесов // Мир психологии. – 2004. – № 4. – С. 70–78.
228. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : [монографія] / Наум Львович Коломінський. – К. : МАУП, 2000. – 286 с.
229. Коменський Я. А. Велика Дидактика : навч. посіб. / Ян Амос Коменський ; [пер. з чеськ.; уклад. Л. П. Вовк]. – К.: Рад. школа, 1992. – 270 с.
230. Комісаров В. О. Соціально-культурний простір експериментальної школи : [монографія] / Вадим Олексійович Комісаров ; за ред. А. В. Фурмана. – Тернопіль : Економічна думка, 2002. – 144 с.
231. Кон И. С. В поисках себя : Личность и ее самосознание : [текст] / Игорь Семенович Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
232. Кон И. С. Открытие «Я» : [кн. для преподавателей и студ.] / Игорь Семенович Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 357 с.
233. Кондаков В. М. Логический словарь-справочник / В. М. Кондаков. – М. : Наука, 1976. – 720 с.
234. Кондаков И. М. Психология. Иллюстрированный словарь / Игорь Михайлович Кондаков. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 512 с. – (Проект «Психологическая энциклопедия»).
235. Копылов Г. К вопросу о природе «научных революций» / Геннадий Копылов // Кентавр. – 2003. – № 31. – С. 46–57.
236. Копылов Г. Методология и методологизация в контексте времени / Геннадий Копылов // Кентавр. – 1992. – № 1. – Вып. 5. – С. 6–11.
237. Корнев М. Н. Соціальна психологія : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / Микола Ничипорович Корнев, Алла Борисівна Коваленко. – К. : КДУ ім. Тараса Шевченка, 1995. – 304 с.
238. Корнев М. Н. Вступ до соціальної психології : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [М. Н. Корнев, В. М. Фомічова]. – К. : Ін-тут післядипл. освіти Київськ. нац. ун-тету ім. Тараса Шевченка, 2002. – Ч. 1. – 139 с.

239. Корнилова Т. В. Методологические основы психологии : учеб. пособ. для студ. и аспирантов/ Татьяна Васильевна Корнилова, Сергей Дмитриевич Смирнов. – СПб. : Питер, 2006. – 320 с. ; ил. – (Серия «Учебное пособие»).

240. Костін Я. А. Система підготовки вчителів-дослідників до впровадження модульно-розвивального навчання : [наук. вид.] / Ян Анатолійович Костін ; за ред. А. В. Фурмана. – Тернопіль : Інститут ЕСО, 2005. – 62 с.

241. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Григорий Силович Костюк ; под ред. Л. Н. Проколиенко. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).

242. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силович Костюк ; під ред. Л. М. Проколієнко ; упор. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, С. В. Проскура. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.

243. Котик М. А. Некоторые психологические механизмы возникновения интереса в труде / Михаил Аркадьевич Котик // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 81–92.

244. Краснухина Е. К. Дом как любовь / Елена Константиновна Краснухина // Ступени. – 1997. – № 10. – С. 40–49.

245. Краткая философская энциклопедия / [под ред. Б. А. Фролова]. – М. : Прогресс, 1994. – 398 с.

246. Краткий психологический словарь / [сост. Карпенко Л. А.; под ред. А. Петровского и М. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.

247. Краус З. Нігілізм сьогодні, або терплячість світової історії / З. Краус; [пер. з нім. М. Павлюка] – К. : Основи, 1994. – 124 с.

248. Капрара Дж. Психология личности : пособ. для студ. старших курсов и специалистов в обл. психологии и смежных дисциплин / [Капрара Дж., Сервон Д.] ; пер. на русский ЗАО изд. дом «Питер». – СПб. : Питер, 2003. – 640 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»).

249. Крымский С. Б. Контуры духовности : новые контексты индивидуальности / Сергей Борисович Крымский // Вопросы философии. – 1992. – № 2. – С. 21–28.

250. Крысько В. Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах : учеб. пособ. для студ. высш. уч. зав. / Владимир Гаврилович Крысько. – Мн. : Харвест, 1999. – 384 с. – (Б-ка практ. психологии).

251. Крысько В. Г. Социальная психология : словарь-справочник / Владимир Гаврилович Крысько. – Мн. : Харвест, М. : АСТ, 2001. – 688 с. – (Б-ка практ. психологии).

252. Крэйг Г. Психология развития : учебн. [для психологов, педагогов, социологов, социальных работников] / Грэйс Крэйг; [пер. с англ. Н. Мальгиной, Н. Миронова, С. Рысева, Е. Турутиной]. – [7-е изд.]. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с. – (Серия «Мастера психологии»).

253. Ксенофонтов В. И. Духовность как экзистенциальная проблема / Валентин Иванович Ксенофонтов // Философские науки. – 1991. – № 12. – С. 41–52.

254. Кун Т. Структура научных революций : [научн.-популярн. изд.] / Томас Кун ; сост. В.Ю. Кузнецов ; [пер. с англ. И. З. Налётов]. – М. : ООО «Изд-во АСТ», 2002. – 608 с.

255. Куницына В. Н. Межличностное общение : [учеб. для вузов] / Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с. : ил. – (Серия «Ученик нового века»).

256. Курлянд З. Н. Психолого-педагогічні умови педагогічного творчого мислення / Зинаїда Наумівна Курлянд // Сучасні проблеми навчання і виховання: [зб. наук. пр.]. – 2011. – №2. – С. 4–8.

257. Лазарев В. С. О развивающихся педагогических системах / Валерий Семенович Лазарев // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 13–24.

258. Лазарев В. С. Педагогическая инноватика : объект, предмет и основные понятия / В. С. Лазарев, Б. П. Мартиросян // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 11–21.

259. Лазарук А. Цінності людини у науково-психологічному осмисленні / Андрій Лазарук // Психологія і суспільство. – 2003. – № 2. – С. 20–38.
260. Левин К. Типы конфликтов / Курт Левин // Психология личности; [под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря]. – М. : МГУ, 1982. – С. 93–96.
261. Леонтьев А. А. Значение и смысл / Алексей Алексеевич Леонтьев // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 13–20.
262. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : [монография] / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
263. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : [в 2 т.] / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
- Т. 1. – 1983. – 392 с.
- Т. 2. – 1983. – 320 с.
264. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики : [монография] / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : МГУ, 1981. – 584 с.
265. Леонтьев Д. А. Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности : [монография] / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 487 с.
266. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие : опыт многомерной реконструкции / Дмитрий Алексеевич Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 15–26.
267. Липатов С. А. Организационная культура : концептуальные модели и методы диагностики / С. А. Липатов // Организационная психология : [сост. и общ. ред. Л. В. Винокурова, И. И. Скрипнюка]. – СПб. : Питер, 2000. – С. 432–443. – (Серия «Хрестоматия по психологии»).
268. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии : [науч. труды] / Борис Федорович Ломов ; отв. ред. Ю. М. Забродин, Е. В. Шорохова. – М. : Наука, 1984. – 444 с. – (Труды / Ин-тут психологии АН СССР).

269. Лосев А. Ф. Платон. Аристотель : [науч. изд.] / А. Ф. Лосев, А. А. Тахо-Годи. – М. : Молодая гвардия, 1993. – 615 с.
270. Луковенко Ю. В. Дисциплина ума / Юрий Виленович Луковенко // Вопросы методологии. – 1994. – № 3–4. – С. 156–158.
271. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации [описание и руководство к использованию; отв. ред. А. Ф. Кудряшов]. – Петрозаводск. : Изд-во «Петроком», 1992. – 318 с.
272. Майерс Д. Социальная психология : учеб. пособ. для студ. и аспирантов психол. ф-тов, слушателей курсов психол. дисциплин на гуман. ф-тах вузов РФ / Девид Майерс ; [пер. с англ. С. Меленевская, В. Гаврилов, Д. Викторова, С. Шпак]. – СПб. : Питер, 1996. – 684 с.
273. Максименко С. Психологія особистості : парадигма життєтворення / Сергій Максименко // Психологія і суспільство. – 2006. – № 4. – С. 8–52.
274. Максименко С. Д. Генезис существования личности : [монография] / Сергей Дмитриевич Максименко . – К. : ООО «КММ», 2006. – 240 с.
275. Максименко С. Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) : [монография] / Сергей Дмитриевич Максименко. – М. : Рефл-бук, К. : Ваклер, 2000. – 320 с.
276. Максименко Ю. Б. К проблеме исследования когнитивных и эмоциональных компонентов в структуре психического образа / Юрий Борисович Максименко // Наука і освіта. – 2011. – №3. – С. 48–59.
277. Максименко Ю. Комп'ютерна діагностика у психології : принципи і методи розробки та використання / Юрій Максименко // Психологія і суспільство. – 2007. – №4. – С. 56–72.
278. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию : [избр. работы] / Мераб Константинович Мамардашвили. – 2-е изд., измен. и дополн. – М. : Изд. группа «Погресс», «Культура», 1992. – 416 с.
279. Маноха І. П. Психологія потаємного «Я» : [монографія] / Ірина Петрівна Маноха. – К. : Поліграфкнига, 2001. – 448 с.

280. Марача В. Встреча методолога и самосознания / Владимир Марача // Кентавр. – 1991. – № 2. – Вып. 4. – С. 25–37.

281. Маркарян Э. С. Человеческое общество как особый тип организации / Эдуард Саркисович Маркарян // Вопросы философии. – 1971. – № 10. – С. 64–75.

282. Маркова А. К. Формирование мотивации учения: [кн. для учителя] / [А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов]. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с. – (Психол. наука – школе).

283. Массанов А. В. Діагностика психологічних бар'єрів в творчій діяльності особистості / Анатолій Вікторович Массанов // Наука і освіта. – 2012. – № 10. – С. 41–44.

284. Массанов А. В. Психологічний супровід вдосконалення особистості майбутніх фахівців / Анатолій Вікторович Массанов // Наука і освіта. – 2009. – № 5. – С. 94–98.

285. Маслоу А. Психология бытия : [науч. изд.] / Абрахам Маслоу ; [пер. с англ. О. О. Чистякова ; отв. ред. С. Н. Иващенко]. – М. : «Рефл-бук», К. : «Ваклер», 1997. – 304 с. – (Серия «Актуальная психология»).

286. Матюшкин А. М. Основные направления исследования мышления и творчества / Алексей Михайлович Матюшкин // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5, №1. – С. 9–17.

287. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении : [монография] / Алексей Михайлович Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.

288. Мацкевич В. Полемические заметки об образовании : [сб. науч. труд.] / Владимир Мацкевич. – М. : Эксперимент, 1993. – 240 с.

289. Мацумото Д. Психология и культура : учеб. пособ. для студ. высш. уч. зав. / Девид Мацумото ; [пер. с англ. О. Голубева, Н. Миронов, Л. Ордановская, Т. Пешкова [и др.]]. – СПб. : прайм–ЕВРОЗНАК, 2002. – 416 с. – (Серия «Психологическая энциклопедия»).

290. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью: [монография] / Ефим Израилевич Машбиц. – К. : Вища школа, 1997. – 223 с.

291. Мединська Ю. Вітакультурна парадигма і постмодернізм / Юлія Мединська // Психологія і суспільство. – 2006. – № 1. – С. 47–52.

292. Менегетти А. Система и личность : [науч. изд.] / Антонио Менегетти ; [пер. с итал. ННБФ «Онтопсихология»]. – [изд. 2-е, испр. и доп.]. – М. : ННБФ «Онтопсихология», 2003. – 328 с.

293. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника / Наталия Александровна Менчинская. – М. : Педагогика, 1989. – 224 с. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).

294. Мерлин В. С. Лекции по психологии мотивов человека : учеб. пособ. для студ. высш. уч. зав. / Вольф Соломонович Мерлин. – Пермь : Изд-во ПГПИ, 1971. – 120 с.

295. Мескон М. Основы менеджмента : учеб. пособ. для студ. высш. уч. зав. / Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. ; [пер. с англ.]. – М. : Дело, 1992. – 702 с.

296. Миславский Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте: [монография] / Юрий Александрович Миславский. – М. : Педагогика, 1991. – 152 с. – (Труды / НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР).

297. Михайлов Ф. Т. Философия образования : ее реальность и перспективы / Федор Тимофеевич Михайлов // Вопросы философии. – 1999. – № 8. – С. 92–118.

298. Могильний А. П. Культура і особистість : [монографія] / Анатолій Павлович Могильний. – К. : Вища школа, 2002. – 303 с.

299. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація // Психологія і суспільство : [спецвипуск]. – 2002. – № 3-4. – 292 с.

300. Моляко В. А. Психология конструкторской деятельности : [монография] / Валентин Алексеевич Моляко. – М. : Машиностроение, 1983. – 134 с.

301. Мольц М. Я – это Я, или Как стать счастливым : [практ. руководство] / Максвелл Мольц ; [пер. с англ. Г. П. Бляблина; общ. ред. и предисловие В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунова]. – СПб. : Лениздат, 1992. – 192 с.

302. Москалець В. П. Психологічне обґрунтування української національної школи : [монографія] / Віктор Петрович Москалець. – Львів : Світ, 1994. – 120 с.

303. Москалець В. П. Психологія особистості: навч. посіб. для студентів, аспірантів, викладачів спец. психологія, соц. педагог. та ін. / Віктор Петрович Москалець. – К. : «Центр учбової літератури», 2013. – 416 с.

304. Москалець В. Сутність інтелекту, мислення, мовлення, свідомості як психофункціональних данностей / Віктор Москалець // Психологія і суспільство. – 2014. – №4. – С. 114–131.

305. Москвичёв С. Г. Мотивация, деятельность и управление : [монография] / Святослав Георгиевич Москвичёв. – К. – Сан-Франциско, 2003. – 492 с.

306. Муздыбаев К. Влияние форм организации труда на ответственность личности на производстве / К. Муздыбаев // Психологический журнал. – 1983. – Т. 4, № 3. – С. 61–68.

307. М'ясоїд П. А. Загальна психологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Петро Андрійович М'ясоїд. – К. : Вища школа, 2000. – 479 с. : іл.

308. М'ясоїд П. А. Курс загальної психології: підруч. у 2 т. [для студ. вищ. навч. закл.] / Петро Андрійович М'ясоїд. – К.: Алерта, 2011.

Т.1. – 2011. – 496 с.

309. Надвинична Т. Л. Психологічне проектування вчителем системи навчальних задач : дис.. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Надвинична Тетяна Лонгінівна. – Хмельницький, 2009. – 260 с.

310. Налчаджян А. А. Социально-психологическая адаптация личности (формирование, механизмы и стратегии) : [монография] / А. А. Налчаджян. – Ереван, 1988. – 364 с.

311. Насиновская Е. Е. Методы изучения мотивации личности : опыт исследования личностно-смыслового аспекта мотивации: [монография] / Е. Е. Насиновская. – М. : МГУ, 1988. – 158 с.

312. Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти : зб. матеріалів. до Всеукр. наук.-практ. конф., 11-12 травн. 2000 р. / М-во освіти і науки, Терн. акад. нар. госп. – Тернопіль : Економічна думка, 2000. – 224 с.

313. Наумова Н. Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения: [монография] / Нина Федоровна Наумова. – М. : Наука, 1988. – 200 с.

314. Никитаев В. Философия и власть : Георгий Щедровицкий (последний проект модерна) / Владимир Никитаев // Кентавр. – 2004. – № 34. – С. 5–42.

315. Никитин В. А. Идея образования или содержание образовательной политики : [методолог. изд.] / Владимир Африканович Никитин. – К. : Оптима, 2004. – 205 с.

316. Новейший философский словарь / [сост. и гл. науч. ред. А. А. Грицанов]. – 3-е изд., исправл. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1280 с. – (Мир энциклопедий).

317. Носенко Е. Л. Психологічні ознаки культури та напрями їх змін в умовах соціально-економічних перетворень у країні : [монографія] / Елеонора Львівна Носенко, Наталія Анатоліївна Маєвська. – Харків : Тарбут Лаам, 2005. – 116 с.

318. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений / Николай Николаевич Обозов. – К. : КГУ им. Т. Г. Шевченко, 1989. – 176 с.

319. Оборотов Ю. М. Традиции и новации в правовом развитии : [монография] / Юрий Михайлович Оборотов. – Одесса : Юрид. литература, 2001. – 160 с.

320. Обуховский К. Психология влечений человека : [монография] / Казимеж Обуховский ; [пер. с польск.]. – М. : Прогресс, 1972. – 247 с.

321. 246. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе : [кн. для учит.] / Раиса Викторовна Овчарова. – М. : ТЦ «Сфера», 1996. – 240 с.
322. Олпорт Г. В. Личность в психологии : [науч. изд.] / Гордон В. Олпорт ; [пер. с англ. Авидон И. Ю.]. – СПб. : КСП+ ; Ювента (При участии психол. центра «Ленато», СПб.), 1998. – 345 с.
323. Онищук В. А. Типи і структура уроку в школі : [кн. для вч.] / В. А. Онищук. – К. : Радянська школа, 1976. – 183 с.
324. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Лідія Ернестівна Орбан-Лембрик. – Івано-Франківськ : Плай, 2001. – 695 с.
325. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / Лідія Ернестівна Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 448 с.
326. Орлов А. Б. Развитие теоретических схем и понятийных систем в психологии мотивации / Александр Борисович Орлов // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 27–34.
327. Основи практичної психології : підруч. [для студ. вищ. закл. освіти] / [Панок В. Г., Титаренко Т. М., Чепелева Н. В. та ін.] – К. : Либідь, 1999. – 536 с.
328. Основи психології : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – [2-е вид., стереотип.]. – К. : Либідь, 1996. – 632 с.
329. Особистісний вибір : психологія відчаю та надії : [наук. вид.] / за ред. Т. М. Титаренко. – К. : Міленіум, 2005. – 336 с. – (Праці / Ін-тут соц. та політ. психології АПН України).
330. Паповян С. С. Исследования «организационного климата» в американской психологии / Сурен Суренович Паповян // Вопросы психологии. – 1978. – № 2. – С. 163-170.
331. Парыгин Б. Д. Социально-психологический климат коллектива. Пути и методы изучения : [монография] / Борис Дмитриевич Парыгин ; [под ред. В. А. Ядова]. – Ленинград : Наука, 1981. – 192 с. – (Ин-тут социально-экономических проблем АН СССР).

332. Пашукова Т. І. Практикум із загальної психології / Пашукова Т. І., Допіра А. І., Дьяконов Г. В. – К. : Знання, КОО, 2000. – 152 с.
333. Педагогічна психологія : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / за ред. Л. М. Проколієнко і Д. Ф. Ніколенка. – К. : Вища школа, 1992. – 183 с.
334. Пелипенко А. А. Смыслогенез и структуры сознания (культурологический подход) / Андрей Анатольевич Пелипенко // Мир психологии. – 1999. – № 1. – С. 141–146.
335. Петровский А. В. Категориальная система психологии / А. В. Петровский, В. А. Петровский // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 3–17.
336. Петровский А. В. Теоретическая психология : уч. пособ. для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / [А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский]. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – 496 с.
337. Петровский В. А. Личность в психологии : парадигма субъективности / Вадим Артурович Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1995. – 512 с.
338. Пірен М. І. Основи етнопсихології : підруч. [для вищ. навч. закл.] / Марія Іванівна Пірен. – 2-е вид. доповн. – К. : Ін-т психології імені Григорія Костюка, 1998. – 436 с.
339. Платонов К. К. Структура и развитие личности / Константин Константинович Платонов ; [отв. ред. А. Д. Глоточкин]. – М. : Наука, 1986. – 225 с.
340. Плохих В. В. Психічні стани як чинник організації процесу часової регуляції діяльності людини / Віктор Володимирович Плохих // Актуальні проблеми психології : [зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка / наук. ред. Максименко С. Д.]. – Київ : Главник, 2012. – Т. XII, вип. 15. – Част. II. – С. 252–259.
341. Плохих В. В. Психология временной регуляции деятельности человека : [монография] / Виктор Владимирович Плохих. – Донецк : Ландон XXI, 2011. – 412 с.

342. Подшивалкина В. И. Социальные технологии : проблемы методологии и практики : [монография] / Валентина Ивановна Подшивалкина. – Кишинёв : Центр. типогр. , 1997. – 352 с.

343. Познание и общение : [науч. изд.] / [отв. ред. Б. Ф. Ломов, А. В. Беляева, М. Коул]. – М. : Наука, 1988. – 208 с. – (Труды / Ин-тут психологии АН СССР).

344. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості : [монографія] / Едуард Олександрович Помиткін. – К. : Наш час, 2005. – 280 с.

345. Помиткін Е. О. Формування духовних цінностей старшокласників у діяльності шкільної психологічної служби: дис.. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Помиткін Едуард Олександрович. – К., 1998. – 146 с.

346. Пономаренко В. А. Психология духовности : [монография] / Владимир Александрович Пономаренко. – М. : Магистр, 1998. – 164 с.

347. Попов Б. В. Альтернативна модель етносу та людини (кілька зауваг щодо вітацентричної парадигми) / Борис Васильович Попов // Філософська думка. – 2001. – № 4. – С. 37–54.

348. Поппер К. Відкрите суспільство та його вороги : [в 2 т.] : [наук. вид.] / Карл Поппер. – К. : Основи, 1994.

Т. 1. : У полоні Платонових чарів. – 1994. – 444 с.;

Т. 2. : Спалах пророцтва. – Гегель, Маркс та послідовники. – 1994. – 494 с.

349. Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история : [монография] / Борис Фёдорович Поршнев. – М. : Наука, 1998. – 392 с.

350. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии : пособ. для студ. высш. уч. зав. / [под общ. ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева]. – СПб. : Питер, 2000. – 560 с.

351. Предмет и метод психологии : [антология / под ред. Е. Б. Старовойтенко]. – М. : Акад. Проект : Гаудеамус, 2005. – 512 с. – («Gaudeamus»).

352. Пригожин И. От существующего к возникающему : [науч. изд.] / Илья Пригожин. – М. : Наука, 1985. – 382 с.

353. Присняков В. Общество и экономика 21 века : [лекции] / Владимир Присняков. – Днепропетровск, 2002. – 53 с.
354. Психологическая энциклопедия / [ред.-сост. Р. Корсини, А. Ауэрбах]. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 1096 с. : ил.
355. Психологические проблемы социальной регуляции поведения : [сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Шорохова, М. И. Бобнева]. – М. : Наука, 1976. – 368 с.
356. Психологический словарь / [ред.-сост. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика-Пресс, 1997. – 440 с.
357. Психология и психоанализ характера : [хрестоматия по психологии и типологии характеров] / [ред.-сост. Д. Я. Райгородский]. – Самара : Изд. Дом «БАХРАХ», 1997. – 640 с.
358. Психология XXI века : пророчества и прогнозы («Круглый стол») // Вопросы психологии. – 2000. – №1. – С. 3–35.
359. Психология развивающейся личности : [монография] / под ред. Артура Владимировича Петровского. – М. : Педагогика, 1987. – 240 с. – (Труды / НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР).
360. Психология самосознания : [хрестоматия] / [ред.-сост. Д. Я. Райгородский]. – Самара : Изд. Дом «Бахрах-М», 2000. – 672 с.
361. Психология: словарь / [сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – 2-е изд., исправл. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
362. Психологічний словник / [ред.-упоряд. В. І. Войтко]. – К. : Вища школа, 1982. – 216 с. – (Праці / НДІ психології УРСР).
363. Психологія : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін. ; за ред. Ю. Л. Трофімова. – К. : Либідь, 1999. – 558 с.
364. Путеводитель по методологии Организации, Руководства и Управления : [хрестоматия по работам Г. П. Щедровицкого] / [гл. ред. А. Г. Реус ; сост. А. П. Зинченко]. – М. : Дело, 2003. – 160 с.

365. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии Организации, Руководства и Управления : [хрестоматия по работам Г. П. Щедровицкого] / [гл. ред. А. Г. Реус ; сост. А. П. Зинченко]. – М. : Дело, 2004. – 208 с.

366. Развитие творческой активности школьников : [монография] / под ред. Алексея Михайловича Матюшкина. – М. : Педагогика, 1991. – 160 с. – (Труды / НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР).

367. Рац М. Место нормирования и его стратегия в процессах развития / Марк Рац // Кентавр. – 2005. – № 35. – С. 7–13.

368. Резвицкий И. И. Личность, индивидуальность, общество : [монография] / Иван Иванович Резвицкий. – М. : Наука, 1984. – 290 с.

369. Репкин В. В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте / Владимир Владимирович Репкин // Вестник Харьковского университета. – Серия «Психология». – 1976. – Вып. 11. – № 171. – С. 40–49.

370. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату) : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [Валентин Васильович Рибалка]. – К. : Ніка-Центр, 2003. – 204 с.

371. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників : [монографія] / Валентин Васильович Рибалка / за ред. Г. О. Балла. – К. : ІПППО АПН України, 1998. – 160 с.

372. Рикёр П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике : [науч. изд.] / Поль Рикёр; [пер. с фр., вступ. ст. и коммент. И. С. Вдовиной]. – М. : Медиум, 1995. – 416 с.

373. Рогов М. Г. Мотивация учебной и коммерческой деятельности студентов : социально-психологический аспект : [монография] / Михаил Георгиевич Рогов. – Казань : КазГУ, 1988. – 225 с.

374. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии : [тексты] / Карл Роджерс. – М. : МГУ, 1986. – С. 200–230.

375. Роджерс К. Свобода учиться : [кн. для психологов, педагогов, родителей] / Карл Роджерс, Джером Фрейберг; [пер. с англ. А. Б. Орлова, С. С. Степанова, Е. Ю. Патяевой]. – М. : Смысл, 2002. – 527 с.

376. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека : [кн. для психотерапевтов и психологов] / Карл Роджерс ; [пер. с англ. Исенина М. М.; общ. ред. и предисл. Исениной Е. И.]. – М. : изд. группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.

377. Розин В. М. Изучение и конструирование мышления в рамках гуманитарной парадигмы (IV методологическая программа) / Владимир Маркович Розин // Вопросы методологии. – 1997. – № 1-2. – С. 15–38.

378. Роменец В. А. История психологии XX столетия : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [В. А. Роменец, І. П. Маноха] – К. : Либідь, 1998. – 992 с.

379. Роцин С. К. Об исследованиях социально-психологического климата в США // Социально-психологический климат коллектива : теория и методы изучения : [сб. статей] / Роцин Станислав Кузьмич. – М. : Наука, 1980. – С. 103–116.

380. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир : [кн. для психологов, философов] / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с. – (Серия «Мастера психологии»).

381. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учеб. [для психологов, педагогов, философов] / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»).

382. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии : [избр. тр.]/ Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : Наука, 1973. – 424 с.

383. Рувинский Л. И. Нравственное воспитание личности : учеб. пособ. / Л. И. Рувинский. – М. : МГУ, 1981. – 184 с.

384. Рузавин Г. И. Синергетика и принцип самодвижения материи / Георгий Иванович Рузавин // Вопросы философии. – 1984. – № 8. – С. 42–51.

385. Ручка А. А. Социальные ценности и нормы (Некоторые теоретические и прикладные вопросы социологического анализа) : [монография] / Анатолий Александрович Ручка. – К. : Наукова думка, 1976. – 151 с.

386. Савчин М. В. Духовний потенціал людини : [монографія] / Мирослав Васильович Савчин. – Івано-Франківськ : Вид-во «Плай» Прикарпатського університету, 2001. – 203 с.

387. Савчин М. В. Соціальна психологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [Мирослав Васильович Савчин]. – Дрогобич : Відродження, 2000. – 274 с.

388. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [М. В. Савчин, Л. П. Василенко]. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с.

389. Сагатовський М. І. Цінності і роль їх у житті суспільства і людини / М. І. Сагатовський // Філософія : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / за ред. Г. А. Заїченка [та ін.]. – К. : Вища шк. , 1995. – С. 424–435.

390. Сазонов Б. К истории ММК в свете перспектив игрового движения / Борис Сазонов // Вопросы методологии. – 1991. – № 1. – С. 132–139.

391. Салсо Р. Л. Когнитивная психология : [кн. для студ., аспирантов и препод.] / Роберт Салсо ; [пер. с англ.]. – М. : Тривола, 1996. – 600 с.

392. Салтыков Г. Ф. Социально-психологические факторы в политической жизни рабочего класса КНР 70-х годов : [науч. изд.] / Геннадий Федорович Салтыков. – М. : Политиздат, 1982. – 186 с.

393. Самойлов О. Діалогіка трансцендентального прогнозу / Олександр Самойлов // Психологія і суспільство. – 2006. – № 2. – С. 93–110.

394. Самосознание и защитные механизмы личности : [хрестоматия] / [ред.-сост. Д. Я. Райгородский]. – Самара : Изд. Дом «Бахрах-М», 2000. – 656 с.

395. Санникова О. П. Конгруентность как индикатор целостной личности / Ольга Павловна Санникова // Наука і освіта. – 2011. – №9. – С. 220–224.

396. Саннікова О. П. Теоретико-методологічні засади дослідження індивідуальних відмінностей / Ольга Павлівна Саннікова // Наука і освіта. – 2010. – № 9. – С. 3–7.

397. Свенцицкий А. Л. «Социально-психологический климат» первичного производственного коллектива как объект исследования // Социальная психология и социальное планирование : [статьи] / Анатолий Леонидович Свенцицкий. – Л. : Изд. ЛГУ, 1973. – С. 20–28.

398. Семёнов Е. В. Кооперация деятельности – система с рефлексией // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования : [текст] / Евгений Васильевич Семёнов. – Новосибирск : Наука, 1988. – С. 228–235.

399. Семиченко В. А. Психология общения : учеб. пособ. для высш. уч. зав. / Валентина Анатольевна Семиченко. – К. : Магістр-S, 2001. – 160 с.

400. Семиченко В. А. Психология социальных отношений: модульный курс : [текст] / Валентина Анатольевна Семиченко. – К. : Магістр-S, 1999. – 168 с.

401. Сергеева А. В. Психология интегральной идентичности личности: [монография] / Алла Владимировна Сергеева. – Одесса : Лерадрук, 2013. – 317 с.

402. Сергеева А. В. Формально-динамічні показники професійної ідентичності особистості / Алла Володимирівна Сергеева // Наука і освіта. – 2012. – № 3. – С. 99–102.

403. Сидоренко Е. В. Личностное влияние и противостояние чужому влиянию // Психология влияния / Елена Васильевна Сидоренко. – СПб. : Питер, 2000. – С. 11–31.

404. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии : [практ. руководство] / Елена Васильевна Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2003. – 350 с.

405. Симоненко С. М. «Образ світу» та «картина світу» як детермінанти індивідуальних стратегій візуально-мисленневої діяльності суб'єкта / Світлана Миколаївна Симоненко // Наука і освіта. – 2011. – №9. – С. 234–243.

406. Сковорода Г. Наркіс. Розмова про те : пізнай себе : твори [в 2 т.] / Григорій Сковорода. – К. : АН УРСР, 1961.

Т. 1. – 1961. – 640 с.

407. Скрипкина Т. П. Взаимодействие как основание межличностных взаимодействий / Татьяна Петровна Скрипкина // Вопросы психологии. – 1999. – № 5. – С. 21–30.

408. Скрипченко О. В. Психолого-педагогічні основи навчання : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [О. В. Скрипченко, О. С. Падалка, Л. О. Скрипченко]. – К. : Укр. центр духовної культури, 2005. – 712 с.

409. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека : Введение в психологию субъективности : уч. пособ. для вузов / [В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев]. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

410. Слободчиков И. М. К вопросу о развитии «образа Я» в предшкольный период детства / И. М. Слободчиков, О. И. Самуйлова // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 1. – С. 18–21.

411. Словарь современного русского литературного языка : [в 17 т.] / [ред.-сост. В.И. Чернышов]. – М. : АН СССР, 1959.

Т. 1. – 1959. – 767 с.

412. Смит Н. Современные системы психологии : пособ. для высш. уч. зав. / Ноэль Смит ; [пер. с англ. Н. Миронов, С. Рысев ; под общ. ред. А. А. Алексеева]. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 384 с. – (Серия «Психологическая энциклопедия»).

413. Снігур Л. А. Від волі до громадянина / Людмила Анатоліївна Снігур // Актуальні проблеми психології : [зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / наук. ред. Максименко С. Д.]. – Київ : Главник, 2011. – Т. IV, вип. 7. – С. 275–285.

414. Собчик Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики : пособ. для психологов и врачей-психотерапевтов / Людмила Николаевна Собчик. – СПб. : Изд-во «Речь», 2003. – 624 с.

415. Соснин В. А. Автономные рабочие группы : Теория и практика метода в исследованиях западной организационной психологии / В. А. Соснин // Психологический журнал. – 1990. – Т. 11, № 6. – С. 28–37.

416. Сосновский Б. А. Мотив и смысл (психолого-педагогическое исследование) : [монография] / Б. А. Сосновский. – М. : Прометей, 1993. – 199 с.

417. Социальная психология : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / [А. Н. Сухов, А. А. Бодалев, В. Н. Казанцев и др.]. – [2-е изд., испр.] – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 600 с.

418. Социальная психология : [кн. для студ., аспирантов и препод. психол. ф-тов] / Ш. Тейлор, Л. Пипло, Д. Сирс ; [пер. с англ. Ю. Ахмедова, Е. Виноградова, Б. Ребзуев]. – [10-е изд.]. – СПб. : Питер, 2004. – 767 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»).

419. Социально-психологический климат коллектива : теория и методы изучения : [статьи] / [отв. ред. Е. В. Шорохова, О. И. Зотова]. – М. : Наука, 1980. – 176 с.

420. Социологический справочник / [ред.-сост. В. И. Волович]. – К. : Политиздат Украины, 1990. – 382 с.

421. Стёпин В. С. Культура / Вячеслав Семёнович Стёпин // Вопросы философии. – 1999. – № 8. – С. 61–71.

422. Стёпин В. С. Теоретическое знание : структура, историческая эволюция : [монография] / Вячеслав Семёнович Стёпин. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.

423. Стиль работы и образ жизни руководителя. Анализ проблемы, рекомендации : [кн. для хозяйст. руководит., организаторов производства и экономистов широкого профиля] / Г. Байер, К. Бухгольц, И. Энгельман; [пер. с нем.]. – М. : Экономика, 1985. – 280 с.

424. Столин В. В. Самосознание личности : [монография] / Владимир Владимирович Столин. – М. : МГУ, 1983. – 284 с.

425. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников : [кн. для учителя] / Нина Федоровна Талызина. – М. : Просвещение, 1988. – 175 с.

426. Тард Г. Законы подражания : [науч. изд.] / Габриэль Тард ; [пер. с англ.]. – СПб. : Наука , 1992. – 362 с.
427. Татенко В. Про «єгологічний генезис» Е. Гуссерля та проблему суб'єктних перетворень психіки в онтогенезі / Віталій Татенко // Психологія і суспільство. – 2004. – № 4. – С. 13–36.
428. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении : [монографія] / Виталий Александрович Татенко . – К. : Просвіта, 1996. – 404 с.
429. Татенко В. О. Володимир Андрійович Роменець (1926–1998) : життя як вчинок і подія / В. О. Татенко, Т. М. Титаренко // Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології ХХ століття : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. – К. : Либідь, 1998. – С. 7–37.
430. Терлецька Л. Г. Психічне здоров'я особистості. Технологія самоаналізу : [монографія] / Лариса Гарріївна Терлецька. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2003. – 150 с.
431. Тимошук Е. И. Основные пути и проблемы изучения мотивации групповой деятельности // Социально-психологические аспекты организации и самоорганизации первичного коллектива : статьи / Евгений Игнатьевич Тимошук. – Курск : КГПИ, 1980. – С. 48–66.
432. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості : у межах і за межами буденності : [монографія] / Тетяна Михайлівна Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
433. Титаренко Т. М. Такие разные дети : [кн. для учит.] / Татьяна Михайловна Титаренко. – К. : Рад. школа, 1989. – 144 с.
434. Тихомиров О. К. Исследование структурирующей функции мотива / О. К. Тихомиров, Т. Г. Богданова // Психологический журнал. – 1983. – Т. 4, № 6. – С. 15–21.
435. Ткачук С. Психологічний аналіз самотворення позитивної Я-концепції / Світлана Ткачук // Психологія і суспільство. – 2003. – № 3. – С. 107–113.

436. Тлумачний словник-мінімум української мови [уклад. Л. О. Ващенко, О. М. Єфімов]. – К. : Довіра, 2000. – 534 с.

437. Томчук М. І. Методологічні засади дослідження та формування психологічної готовності особистості до діяльності / Михайло Іванович Томчук // Психологія і суспільство. – 2010. – №4. – С. 65–69.

438. Томчук М. І. Соціально-психологічні проблеми готовності учнів до служби у Збройних Силах України : дис... доктора психол. наук : 19. 00. 07 / Томчук Михайло Іванович. – К., 1996. – 346 с.

439. Третьяченко В. В. Колективні суб'єкти управління : формування, розвиток та психологічна підготовка : [монографія] / Вікторія Вікторівна Третьяченко. – К. : Стилос, 1997. – 585 с.

440. Тугаринов В. П. Избранные философские труды : [тексты] / Василий Петрович Тугаринов. – Л. : ЛГУ, 1988. – 344 с.

441. Тюков А. А. Нам предложена программа / Анатолий Александрович Тюков // Вопросы методологии. – 1997. – № 1-2. – С. 39–48.

442. Тюрина В. А. Ценностные ориентации : уч. пособ. / [В. А. Тюрина, Е. Д. Научитель]. – К. : ООО «Международ. фин. агенство», 1998. – 30 с.

443. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования : [текст] : науч.-попул. л-ра / Дмитрий Николаевич Узнадзе. – Академия Наук Грузинской ССР, Ин-т психологи им. Д. Н. Узнадзе. – М. : Наука, 1966. – 451 с.

444. Уинфри А. Время по биологическим часам : [науч.-попул. кн.] / Артур Уинфри; [пер. с англ.; предисл. В. Н. Кринского]. – М. : Мир, 1990. – 208 с., ил.

445. Файзуллаев А. А. Принятие мотива личностью / Алишер Амануллаевич Файзуллаев // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6, № 4. – С. 87–96.

446. Фейдимен Дж. Личность и личностный рост : восточные теории личности : учеб. [для студ. высш. уч. зав.] / Джеймс Фейдимен, Роберт Фрейгер. – М. , 1994. – 128 с.

447. Феномен нації : основи життєдіяльності : [наук. вид.] / [за ред. Б. В. Попова]. – К. : Знання, 1998. – 262 с.

448. Философия культуры. Дом. // Ступени : [спецвыпуск]. – 1997. – № 10. – С. 5–34.

449. Философско-психологические проблемы развития образования : [науч. труды] / [под ред. В. В. Давыдова]. – М. : Педагогика, 1981. – 176 с. – Труды / НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР.

450. Философский энциклопедический словарь / [ред.-сост. Е. Ф. Губский и др.]. – М. : ИНФРА-М, 2000. – 576 с.

451. Філософський словник / [ред.-упоряд. В. І. Шинкарук]. – 2-е вид., перероб. і доп.– К. : Гол. ред. УРЕ, 1986. – 800 с. – (В опр.).

452. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии : наука о душе : учеб. пособ. для практ. психологов, препод. и студ. гуманитарн. и медицинс. уч. завед. / Тамара Александровна Флоренская. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 208 с. : ил. – (Психология для всех).

453. Флоренская Т. А. Я против «Я» : [науч.-попул. кн.] / Тамара Александровна Флоренская. – М. : Знание, 1985. – 80 с. – (Народный ун-т, педагогический ф-т; №9).

454. Франкл В. Человек в поисках смысла : [сборник] / Виктор Франкл ; [пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуши, Е. В. Эдмана; общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева; вс. ст. Д. А. Леонтьева] – М. : Прогресс, 1990. – 368 с. : ил. – (Б-ка зарубежной психологии).

455. Фрейд З. «Я» и «Оно» : [сб. трудов]: [в 2-х кн.] / Зигмунд Фрейд. – Тбилиси : Мерани, 1991.

Кн. 1. – 1991. –С. 351–392.

456. Фрейд З. Введение в психоанализ : [лекции] / Зигмунд Фрейд. – М. : Наука, 1989. – 456 с.

457. Фресс П. Восприятие и оценка времени / Пол Фресс // П. Фресс, Ж. Пиаже. Экспериментальная психология. – М. : Прогресс, 1978. – Вып. 6. – С. 88–130.

458. Фромм Э. Душа человека / Эрик Фромм ; [пер. с нем. и англ. Т. В. Панфилова, Т. И. Перепёлова] / [общ. ред., сост. и предисл. П. С. Гуревича]. – М. : Республика, 1992. – 430 с. – (Мыслители XX века).

459. Фурман А. В. Психодіагностика особистісної адаптованості : [наук. вид.] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль : Економічна думка, 2000. – 197 с.

460. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2001. – № 3. – С. 105–144 ; 2002. – № 3–4. – С. 20–58.

461. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання : принципи, умови, забезпечення : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – К. : Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

462. Фурман А. В. Психокультура української ментальності: [наук. вид.] / Анатолій Васильович Фурман – Тернопіль : Економічна думка, 2002. – 132 с.

463. Фурман А. В. Ідея професійного методологування : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Ялта-Тернопіль : Економічна думка, 2008. – 205 с.

464. Фурман А. В. Я-вчинок як центральна ланка досконалої професійної діяльності особистості / А. В. Фурман, О. Є. Фурман : матеріали Всеукр. науково-практ. конф. з Міжнар. участю [«Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців»], (Хмельницький, 25-26 квітн. 2013 р.) / М-во освіти і науки України, Хмельн. нац. ун-т. – Хмельницький : ХНУ, 2013. – С. 76–78.

465. Фурман О. Є. Полімотивація – спонукальний параметр інноваційно-психологічного клімату / Оксана Євстахіївна Фурман // «ScienceRise». – 2015. – №6(11). – С. 105–110.

466. Фурман О. Є. Соціально-психологічний, організаційний та інноваційно-психологічний різновиди клімату : структурно-змістовий аналіз / Оксана Євстахіївна Фурман // Науковий огляд. – 2015. – №5(15). – С. 119–130.

467. Фурман О. Методологічна план-карта дослідження Я-концепції особистості / Оксана Фурман: матеріали Міжнар. науково-практ. конф. [«Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу»], (Тернопіль, 16-17 травн. 2013 р.) / М-во освіти і науки України, Терн. нац. економ. ун-т. – Тернопіль: Економічна думка, 2013 // Психологія і суспільство: Спецвип. – С. 14–15.

468. Фурман О. Модель структурно-функціональної організації Я-концепції человека / Оксана Фурман // Проблемы педагогики и психологии : [науч. период. изд. межвуз. консорциума / гл. ред. Наира Акопян]. – Ереван : Армянский ГПУ, 2015. – №2. – С. 106–115.

469. Хараш А. У. Смысловая структура публичного выступления / Адольф Ульянович Хараш // Вопросы психологии. – 1978. – № 4. – С. 84–95.

470. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : учеб. пособ. для студ. высш. уч. зав. / Хайнц Хекхаузен; [пер. с англ. Т. Гудкова, С. Дмитриев, Д. Леонтьев и др.]. 2-е изд. – СПб. : Питер; М. : Смысл, 2003. – 860 с : ил. – (Серия «Мастера психологии»).

471. Херсонский Б. Г. Глубинная психология : [справоч. изд.] / Борис Григорьевич Херсонский. – Одесса : Астропринт, 1998. – 191 с.

472. Храмова В. До проблеми української ментальності / Валентина Храмова // Українська душа. – К. : Фенікс, 1992. – С. 3–35.

473. Хьелл Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Лари Хьелл, Даниил Зиглер ; [пер. с англ. С. Меленевской, Д. Викторовой]. – СПб. : Питер-Пресс, 1997. – 608 с. – (Серия «Мастера психологии»).

474. Цуканов Б. Еволюційне відлуння індивідуальних відмінностей / Борис Цуканов // Психологія і суспільство. – 2002. – № 2. – С. 126–148.

475. Цуканов Б. И. Время в психике человека : [монография] / Борис Иосифович Цуканов. – Одесса : Астропринт, 2000. – 220 с.

476. Цукерман Г. А. Психология саморазвития : задачи для подростков и их педагогов : пособ. для учит. / Галина Александрова Цукерман. – 2-е изд. допол. – Рига : Эксперимент, 1995. – 239 с.

477. Чалдини Р. Психология влияния : учеб. пособ. по социальной психологии, конфликтологии и менеджменту для студ. высш.уч. зав. / Роберт Чалдини; [пер. с англ. Е. Волков, И. Волкова, О. Пузырева]. – СПб. : Питер, 2000. – 272 с. – (Серия «Мастера психологии»).

478. Чебикін О. Я. Імідж психолога та можливості його формування / О. Я. Чебикін, С. В. Астрейко // Наука і освіта. – 2010. – №8. – С. 44–48.

479. Чебикін О. Я. Становлення емоційної зрілості особистості : [монографія] / О. Я. Чебикін, І. Г. Павлова. – Одеса : СВД Черкасов, 2009. – 230 с.

480. Чебыкин А. Я. Проблема эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности учащихся / Алексей Яковлевич Чебыкин // Вопросы психологии. – 1987. – №6. – С. 42–47.

481. Чебыкин А. Я. Учитель и эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности школьников / Алексей Яковлевич Чебыкин // Вопросы психологии. – 1989. – №6. – С. 42–49.

482. Чепелева Н. В. Технології читання / Наталія Василівна Чепелева. – К. : Главник, 2004. – 96 с.

483. Чернобровкін В. М. Інтрапсихічні чинники процесу прийняття педагогічних рішень у поведінковій активності вчителя / В. М. Чернобровкін // Наука і освіта. – 2004. – № 8–9. – С. 150–154

484. Чернобровкін В. М. Психологія прийняття рішень у педагогічній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07 – «Педагогічна та вікова психологія» / В. М. Чернобровкін. – К., 2007. – 44 с.

485. Чернобровкін В. М. Розвиток у педагогів умінь прийняття ефективних педагогічних рішень на засадах суб'єктно-діяльнісного підходу / В. М. Чернобровкін // Соціальна психологія. – 2007. – №4 (24). – С. 115–123.

486. Черноушек М. Психология жизненной среды / М. Черноушек; [пер. с чеш. И. И. Попа]. – М. : Мысль, 1989. – 174, [2] с. – (Человечество на пороге XXI века).

487. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии : [монография] / Ирина Ивановна Чеснокова. – М.: Наука, 1977. – 144 с.

488. Чирков В. И. Мотивация трудовой деятельности. Критический анализ зарубежных теорий трудовой мотивации : учеб. пособ. для студ. высш. уч. зав. / Валерий Игоревич Чирков. – Ярославль : ЯрГУ, 1985. – 90 с.

489. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / Валерий Игоревич Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 116–132.

490. Чудновский В. Э. Психологические составляющие оптимального смысла жизни / Вилен Эммануилович Чудновский // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С. 3–14.

491. Чудновский В. Э. Смысл жизни : проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» / Вилен Эммануилович Чудновский // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16, № 2. – С. 15–25.

492. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособ. для высш. уч. зав. / Владимир Дмитриевич Шадриков. – М. : Логос, 1996. – С. 238–257.

493. Шакуров Р. Х. Психология смыслов : теория преодоления / Рафаил Хайруллоевич Шакуров // Вопросы психологии. – 2003. – № 5. – С. 18–33.

494. Шакуров Р. Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом : [монография] / Рафаил Хайруллоевич Шакуров. – М. : Педагогика, 1982. – 208 с.

495. Швалб Ю. Онтологія цілепокладаючої свідомості : історія та методологія дослідження / Юрій Швалб // Філософська думка. – 1998. – № 4-6. – С. 145-167 ; 1999. – № 1-2. – С. 4–42.

496. Швалб Ю. М. Психологические модели целеполагания : [монография] / Юрий Михайлович Швалб. – К. : Стилос, 1997. – 238 с.

497. Швалб Ю. М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования) : [монография] / Юрий Михайлович Швалб. – К. : Миллениум, 2003. – 152 с.

498. Швырков В. Б. Введение в объективную психологию : [избр. труды] / Вячеслав Борисович Швырков. – М. : ИП РАН, 1995. – (Труды / Ин-тут психологии РАН).

499. Швырков В. Б. Нейрональные основы памяти // Исследование памяти : сб. науч. труд. / Вячеслав Борисович Швырков. – М. : Наука, 1990. – С. 193–215. – (Труды / АН СССР).

500. Шейнов В. П. Психология влияния : скрытое управление, манипулирование и защита от них : [научн. изд.] / Виктор Павлович Шейнов. – М. : Ось-89, 2002. – 720 с.

501. Шелдон С. Расколотые сны : [роман] / Сидни Шелдон. – М. : АСТ, 2001. – 376 с.

502. Шибутани Т. Социальная психология : [кн. для филос., психол. и социол.]/ Тимоти Шибутани ; [пер. с англ. В.Б. Ольшанского]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. – 544 с.

503. Шостром Э. Анти-Карнеги или Человек-манипулятор / Элизабет Шостром ; [пер. с англ.]. – М. : Дайджест, 1994. – 128 с.

504. Шуст Н. Б. Інноваційна діяльність молоді : [монографія] / Наталія Борисівна Шуст. – Вінниця : ВДМУ, 2001. – 223 с.

505. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / Георгий Петрович Щедровицкий ; [ред.-сост. А. А. Пископфель, Л. П. Щедровицкий]. – М. : Шк. культ. политики, 1995. – 760 с.

506. Щедровицкий Г. П. Понимание и интерпретация схемы знания / Георгий Петрович Щедровицкий // Кентавр. – 1993. – № 1. – С. 3–8.

507. Щедровицкий Г. П. Мышление, методологическая работа и развитие / Георгий Петрович Щедровицкий // Вопросы методологии. – 1992. – № 1–2. – С. 30–38.

508. Щедровицький Г. Методологічна організація сфери психології / Георгій Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2000. – № 2. – С. 7–24.
509. Щедровицький Г. Схема мислєдїяльності – системно-структурна будова, значення і зміст / Георгій Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2005. – № 4. – С. 50–61.
510. Щербан Т. Д. Психологія навчального спілкування : [монографія] / Тетяна Дмитрівна Щербан. – К. : Міленіум, 2004. – 346 с.
511. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе : [кн. для учителя] / Галина Ивановна Щукина. – М. : Провсещение, 1986. – 144 с.
512. Элькин Д. Г. Восприятие времени : [монография] / Давид Генрихович Элькин. – М. : АПН РСФСР, 1962. – 212 с.
513. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Даниил Борисович Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
514. Энкельманн Н. Б. Власть мотивации. Харизма, личность, успех : [науч.-попул. изд.] / Энкельманн Николас Б. ; [пер. с нем. Н. А. Врублевская]. – М. : АО Интерэксперт, 1999. – 272 с.
515. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис / Эрик Г. Эриксон ; [пер. с англ. А. Д. Андреева, А. М. Прихожан, В. И. Ривош, Н. Н. Толстых; общ. ред. и предисл. Толстых А. В.]. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.
516. Эриксон Э. Г. Детство и общество / Эрик Г. Эриксон ; [пер. с англ., науч. ред., примеч. А. А. Алексеева]. – изд. 2-е перераб. и дополн. – СПб. : ООО «Речь», 2002. – 416 с. – (серия «Мастерская психологии и психотерапии»).
517. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность : [филос. тексты] / Эрик Григорьевич Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 445 с. – (Серия «Философы России XX века»).
518. Юзвак Ж. Духовність як психологічний феномен : структура та чинники розвитку / Жанна Юзвак // Філософська думка. – 1999. – № 5. – С. 139–150.

519. Юнг К. Аналитическая психология / Карл Юнг // История зарубежной психологии : тексты : 30-60-е гг. XX в. : [сб. науч. тр.] / под. ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан / Карл Юнг. – М. : МГУ, 1986. – С. 143–170.

520. Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени / Карл Густав Юнг; [пер. с нем.]. – М. : Прогресс, 1993. – 310 с.

521. Юнг К. Г. Психологические типы / Карл Густав Юнг; [пер. с нем.]. – М. : Прогресс, 1995. – 716 с.

522. Юнг К. Г. Символическая жизнь : [сб. труд.] / Карл Густав Юнг ; [пер. с англ. В. В. Зеленского]. – М. : Когито-Центр, 2003. – 326 с. – (Классики психологии).

523. Юнг К. Г. Собр. соч. : [в 13 т.] / Карл Густав Юнг ; [пер. с нем.] – М. : Ренессанс, 1990–1992.

Т. 15. : Феномен духа в искусстве и науке. – 1992. – 320 с.

524. Юрченко В. Вплив взаємин між студентами і викладачами на «Я-концепцію» майбутнього вчителя / Віктор Юрченко // Освіта і управління. – 1997. – Т. 1, № 1. – С. 119–123.

525. Юрчук В. В. Современный словарь по психологии / [авт.-сост. В. В. Юрчук]. – Мн. : Современное слово, 1988. – 768 с.

526. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики : опыт разработки инновационных процессов в образовании : [монография] / Наталья Рустамбековна Юсуфбекова. – М. : Педагогика, 1991. – 192 с.

527. Яблонська Т. М. Гармонізація інтелекту та емоцій студентів як засіб оптимізації педагогічної підготовки, побудованої на принципі рольової перспективи / Тетяна Миколаївна Яблонська // Вісник Черкаського університету. – Серія «Педагогічні науки». – 2012. – Вип. № 1 (254). – С. 127–132.

528. Ядов В. А. Диспозиционная концепция личности // Социальная психология в трудах отечественных психологов / В. А. Ядов. – СПб. : Питер, 2000. – С. 76–93.

529. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии : сб. науч. труд. / В. А. Ядов. – М. : Наука, 1975. – С. 89–105.

530. Якиманская И. С. Развивающее обучение : [кн. для учит.] / Ирина Сергеевна Якиманская. – М. : Педагогика, 1979. – 144 с. – (Воспитание и обучение. Б-ка учителя).

531. Яковенко В. Б. Введение в инновационные технологии : [научн. изд.] / Валерий Борисович Яковенко. – [2-е изд., доп.]. – К. : Изд-во Европейского ун-та, 2002. – 134 с.

532. Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент : [монографія] / Вадим Маркович Ямницький. – Одеса : ПНЦ АПН України – СВД Черкасов М. П., 2006. – 362 с.

533. Ямницький В. М. Системний аналіз феномена життєтворчості особистості / Вадим Маркович Ямницький // Психологія і суспільство. – 2009. – №4. – С. 145–152.

534. Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды : [аналитическое изд.] / Витольд Альбертович Ясвин. – М. : Сентябрь, 2000. – 128 с.

535. Ясперс К. Общая психопатология : [монография] / Карл Ясперс; [пер. с нем. Л. О. Акопяна; под ред. В. Ф. Войцеха и О. Ю. Бойцовой]. – М. : Практика, 1997. – 380 с.

536. Яценко А. И. Целеполагание и идеалы : [монография] / Александр Иванович Яценко. – К. : Наукова думка, 1977. – 275 с.

537. Яценко Т. С. Активне соціально-психологічне навчання: теорія, процес, практика : навч. посіб. / Яценко Т. С. , Кміт Я. М. , Олексієнко Б. М. – Хмельницький : Вид-во НАПВУ, 2002. – 792 с.

538. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл./ Тамара Семенівна Яценко. – К. : Вища школа, 2006. – 382 с. : іл.

539. Castellow W. A. Effects of physical attractiveness of the plaintiff and defendant in sexual harassment judgments / W. A. Castellow, K. L. Wuensch, C. H. Moore // *Journal of Social Behavior and Personality*. – 1990. – № 5. – P. 547–562.

540. Conway M. Getting what you want by revising what you had / M. Conway, M. Ross // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1984. – № 47. – P. 738–748.

541. Downs A. C. Natural observations of the links between attractiveness and initial legal judgments / A. C. Downs, P. M. Lyons // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 1990. – № 17. – P. 541–547.

542. Frenzen J. R. Purchasing behavior in embedded markets / J. R. Frenzen, H. L. Davis // *Journal of Consumer Research*. – 1990. – № 17. – P. 1–12.

543. Grice H. P. Logic in conversation / H. P. Grice ; in I. P. Cole and J. L. Morgan (eds.). – *Syntax and Semantics*. – New York : Academic Press, 1986. – Vol. 3. – P. 41–58.

544. Kilmann R. Issues in Understanding and Changing Culture / R. Kilmann, M. J. Saxton, R. Serpa // *California Management Review*. – Winter, 1986. – P. 89–92.

545. Kitayama S. Culture, self and emotion : A cultural perspective on «self-consciousness» emotion. In: P. Tangney, K. Fishen (Eds.). *Self-consciousness emotions : The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride* / S. Kitayama, H. R. Markus, H. Matsumoto. – New York : Guilford Press, 1995. – 567 p.

546. Knishinsky A. The effects of scarcity of material and exclusivity of information on industrial buyer perceived risk in provoking a purchase decision: doctoral dissertation / A. Knishinsky. – Arizona State University, Tempe, 1982. – P. 37–39.

547. LaFrance M. Postural mirroring and intergroup relations / M. LaFrance // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 1985. – № 11. – P. 207–217.

548. Levine L. E. Mine : Self-definition in two-year-old boys / L. E. Levine // *Developmental Psychology*. – 1983. – № 19. – P. 544–549.

549. Locke K. S. Satisfaction in international interactions as a function of similarity in level of dysphoria / K. S. Locke, L. M. Horowitz // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1990. – № 58. – P. 823–831.

550. Lynn M. Responses to lonely hearts advertisements : Effects of reported physical attractiveness, physique, and coloration / M. Lynn, B. A. Shurgot // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 1984. – № 10. – P. 349–357.

551. Markus H. Self-schemata and processing information about the self / H. Markus // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1977. – P. 63–78.

552. Markus H. Possible Selves : The Interface between Motivation and the Self-Concept / H. Markus, P. Nurius : In Yardley K. , Honess T. (eds). *Self and Identity : Psychological Perspectives*. Wiley. – 1987. – P. 79–83.

553. Markus H. R. Cultural variation in self-concept ; in G. R. Goethals, J. Strauss (eds.) *Multidisciplinary perspectives on the self* / H. R. Markus, S. Kitayama. – New York : Springer-Verlag, 1991. – P. 103.

554. Reeve J. *Understanding motivation and emotion* / J. Reeve. – Orlando, FL : Harcourt Brace College Publ. , 1992. – 342 p.

555. Rule B. G. Goals and strategies of persuasion : A cognitive schema for understanding social events. – In M. P. Zanna, J. M. Olson and C. P. Herman (Eds.) / B. G. Rule, G. L. Bisanz // *Social influence : The Ontario symposium*. – Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1987. – Vol. 5. – P. 185–206.

556. Smircich L. Concepts of culture and organizational analysis / L. Smircich // *Administrative Science Quarterly*. – 1983. – Vol. 28. – P. 339–358.

557. Stewart J. E. , II. Defendant's attractiveness as a factor in the outcome of trials / J. E. Stewart // *Journal of Applied Social Psychology*. – 1980. – № 10. – P. 348–361.

558. Swann W. B. A battle of wills : Self-verification versus behavioral confirmation / W. B. Swann, Jr., R. J. Ely // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1984. – № 46. – P. 1287–1302.

559. Swann W. B. Change through paradox: Using self-verification to alter beliefs / W. B. Swann, Jr. Pelham B. W., T. R. Chidester // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1988. – №54. – P. 268–273.

560. Furman O. Educational communication as option of innovation-psychological climate / Oksana Furman // *International journal of economics and society*. – 2015. – Vol. 1, Issue 1. – P. 156–159.

561. Furman O. Y. The innovative psychological climate: its scope, structure and parameters / Oksana Y. Furman // *Problems of Psychology in the 21 st. Century*. – 2015. – Vol. 9, No.1. – P. 14–19.

562. Furman O. Social-psychological impact as a parameter of innovative-psychological climate / Oksana Furman // *International journal of economics and society*. – 2015. – Vol. 1, Issue 2. – P. 143–148.

Додаток А

**КАРТА
КОМПЛЕКСНОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО
ДОСЛІДЖЕННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ УЧНЯ**

Прізвище _____

Ім'я _____

По батькові _____

Дата народження _____

Школа _____ Клас _____

Дата проведення обстежень _____

**Редактор-упорядник
кандидат психологічних наук, доцент
Фурман О. Є.**

**Тернопіль
НДІ методології та економіки вищої освіти ТНЕУ
2008**

1. МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ЕГОЦЕНТРИЗМУ

Інструкція обстежуваному: Тест складається із 40 незакінчених речень. Вам потрібно доповнити кожне із них, так щоб утворилися речення із закінченою думкою. Відразу записуйте першу думку, яка прийшла Вам у голову, щоб завершити незакінчене речення. Намагайтеся працювати швидко. Час виконання завдання фіксується (_____ хв.).

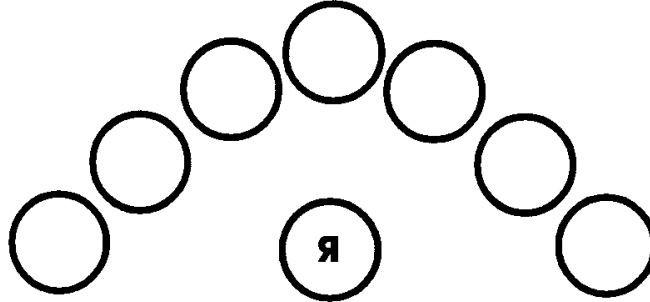
1. У такій ситуації _____
2. Найлегше _____
3. Незважаючи на те, що _____
4. Чим довше _____
5. Порівняно з _____
6. Кожний _____
7. Жаль, що _____
8. Внаслідок _____
9. Якщо _____
10. Кілька років тому _____
11. Найважливіше те, що _____
12. Тільки _____
13. Насправді _____
14. Справжня проблема в тому, що _____
15. Неправда, що _____
16. Прийде той день, коли _____
17. Найбільше _____
18. Ніколи _____
19. У те, що _____
20. Навряд чи можливо, що _____
21. Головне в тому, що _____
22. Інколи _____
23. Років через дванадцять _____
24. У минулому _____
25. Справа в тому, що _____
26. У теперішній час _____
27. Найкраще _____
28. Беручи до уваги _____
29. Коли б _____
30. Завжди _____
31. Можливість _____
32. У разі _____
33. Звичайно _____
34. Якщо навіть _____
35. До цієї пори _____
36. Умови для _____
37. Більш за все _____
38. Щодо _____
39. З недавнього часу _____
40. Тільки з цієї пори _____

2. ПРОЕКТИВНА МЕТОДИКА “Я – СОЦІАЛЬНО-СИМВОЛІЧНІ ЗАВДАННЯ”

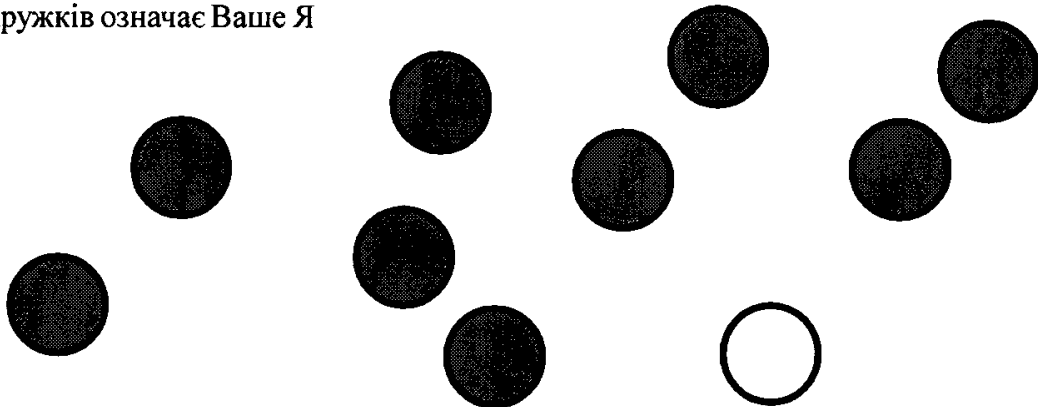
Завдання 1: Виберіть та позначте ручкою кружок для себе і для людей свого оточення



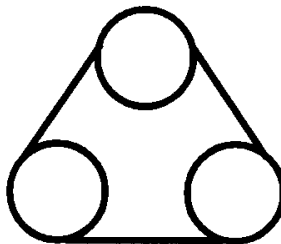
Завдання 2: Виберіть і відмітьте кружок, що позначає іншу впливову людину



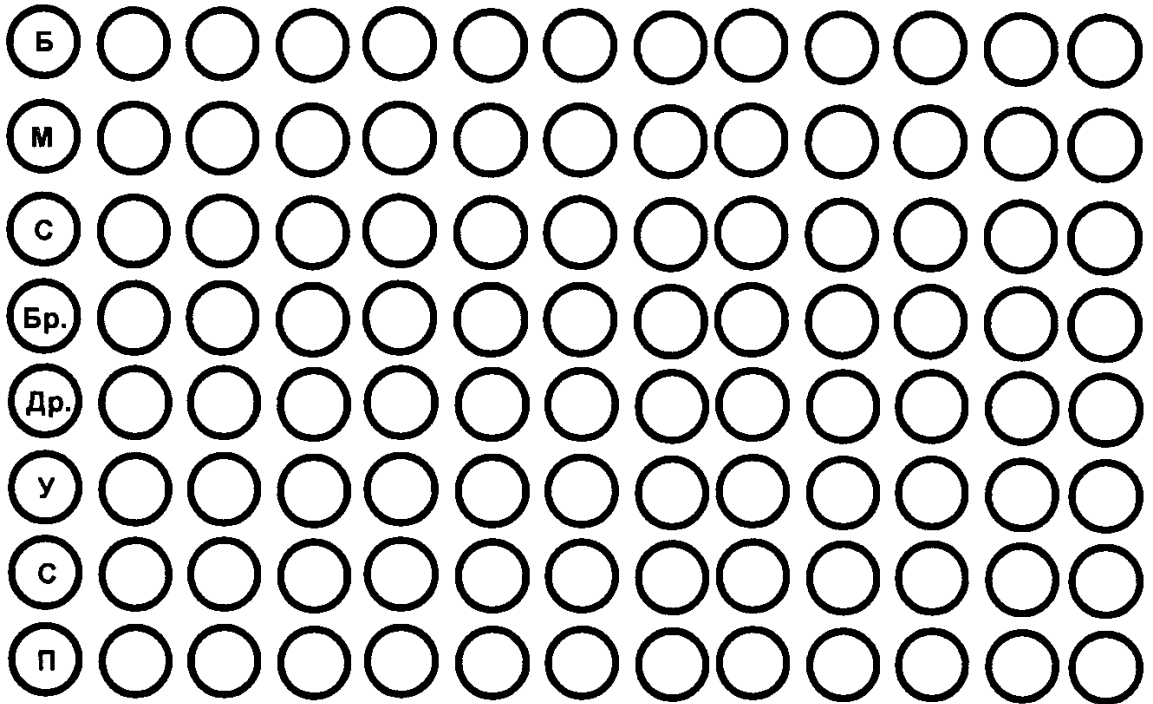
Завдання 3: Заштриховані кружки – це інші люди. Позначте, який з двох нижніх кружків означає Ваше Я



Завдання 4: Кружки – це вершини трикутника, що позначають інших людей. Треба розташувати кружок, що позначає Ваше Я

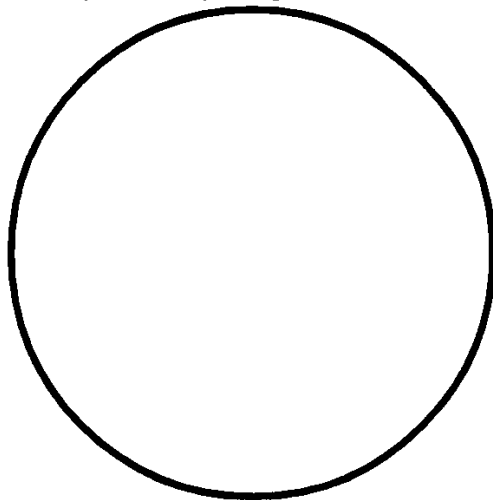


Завдання 5: Перед Вами знаходяться рядки кружечків, з яких ліві крайні позначені літерами, під якими розуміємо конкретних людей, зокрема “Б” – батька, “М” – матір, “С” – сестру, “Бр.” – брата, “Др.” – друга, “У” – учителя, “С” – сусідів, “П” – подругу. Виберіть і відмітьте, будь-ласка, кружечок, що позначає Ваше Я (Я) у кожному горизонтальному рядку.

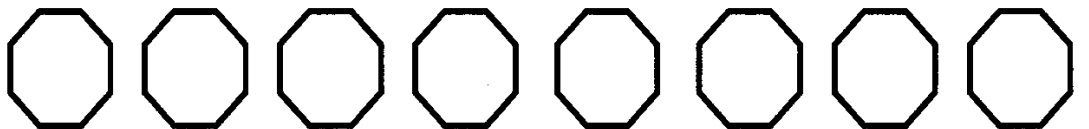
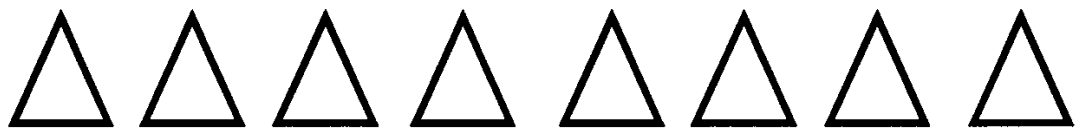
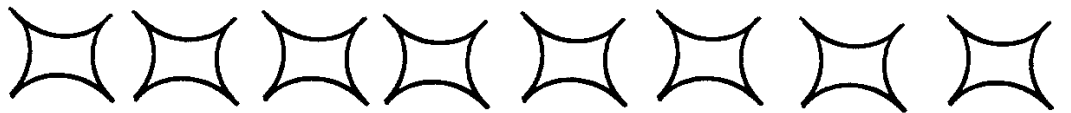
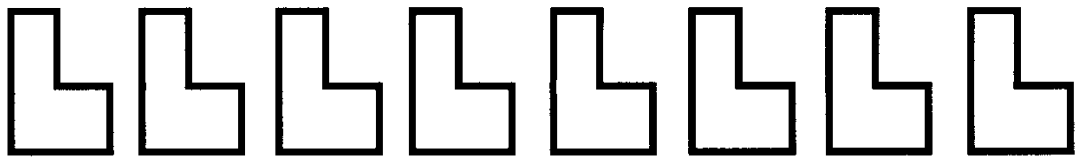
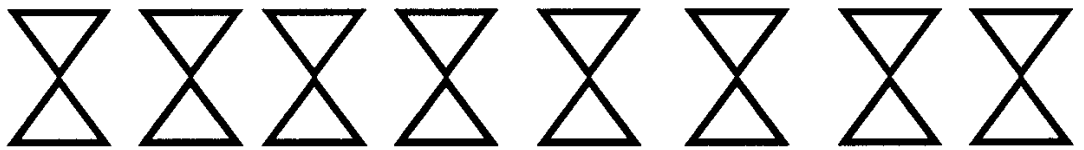
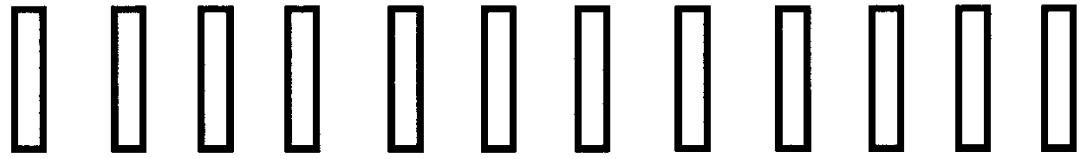


Завдання 6: Намалюйте у будь-якому місці цього аркуша два кружки, що позначають Ваше Я та іншу людину

Завдання 7: Розмістіть і намалюйте кружок, що позначає Ваше Я, а також кружок, що символізує іншу людину всередині великого кола



Завдання 8: Із десяти горизонтальних рядів відмітьте ту геометричну фігуру, що позначає Ваше Я



3. ТЕСТ "ДІМ – ДЕРЕВО – ЛЮДИНА" (ДДЛ) Дж. Бука

Інструкція обстежуваному: "Намалюй, будь-ласка, якомога краще дім, дерево і людину як Тобі хочеться".

Д І М

**Д
Е
Р
Е
В
О**

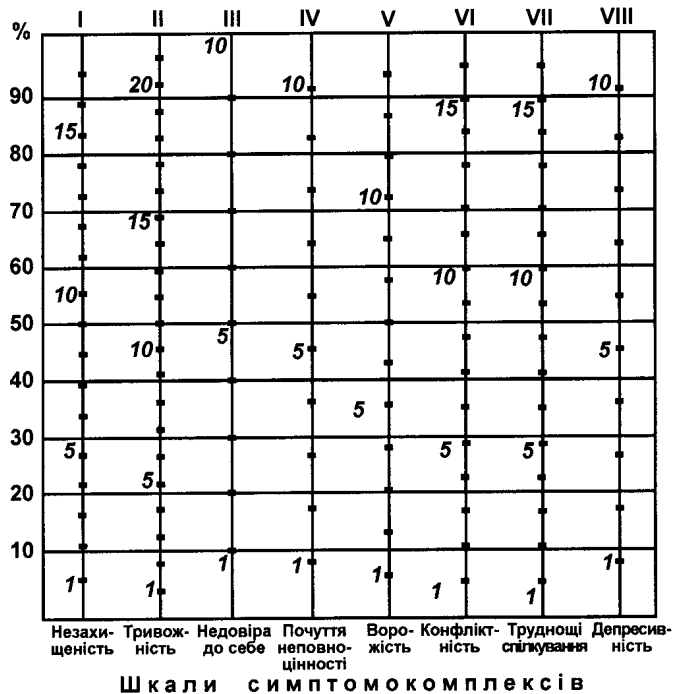
**Л
Ю
Д
И
Н
А**

ПРОТОКОЛ I «ПРОФІЛЬ ОСОБИСТОСТІ» ТЕСТУ ДДЛ

Прізвище, ім'я _____
 Вік (років) _____ Навчальна група _____ Інститут _____
 Соціальний статус _____
 Дата обстеження _____

Симптомокомплекси	Симптоми														Кількість балів	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		
	Бали															
I. Незахищеність																
II. Тривожність																
III. Недовіра до себе																
IV. Почуття неповноцінності																
V. Ворожість																
VI. Конфліктність																
VII. Труднощі спілкування																
VIII. Депресивність																

ПРОФІЛЬНИЙ БЛАНК (масштаб 1:2)



Висновки психолога: _____

4. МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ САМООЦІНКИ ОСОБИСТОСТІ ТА ВИЗНАЧЕННЯ ІНДЕКСУ ЗАДОВОЛЕННЯ СОБОЮ (спрощені версії Q-сортування В. Стефенсона)

1 ВЕРСІЯ

Інструкція до 1 серії. Прочитайте уважно слова, що описують риси особистості. Проранжуйте їх з погляду людського ідеалу (розташуйте у певному порядку), оцінивши кожне в балах від 20 до 1. Оцінку 20 поставте в колонці №1 ліворуч від риси, яка, на Ваш погляд, є найбільш корисною і важливою для всіх людей, оцінку 1 – у цій же колонці ліворуч від риси, котра найменш корисна, значима й бажана. Всі інші оцінки, від 19 до 2, поставте згідно з Вашим ставленням до інших рис. Пильуйте, щоб жодна оцінка не повторювалася двічі.

№1 – перша серія	Риси особистості	№2 – друга серія	d	d ²
	Поступливість			
	Сміливість			
	Запальність			
	Нервозність			
	Терпимість			
	Захоплюваність			
	Пасивність			
	Холодність			
	Ентузіазм			
	Обережність			
	Вередливість			
	Повільність			
	Нерішучість			
	Енергійність			
	Життєрадісність			
	Помисливість			
	Упертість			
	Безпечність			
	Соромливість			
	Відповідальність			
Сума d ² (Σd ²)				
Г _{1/2} = 1-0,00075 · Σd ² =				

Інструкція до 2 серії. Прочитайте знову всі слова, які визначають риси особистості. Розгляньте ці риси з погляду належності їх Вам. Проранжуйте їх у колонці №2, оцінивши кожну від 20 до 1. Оцінку 20 поставте справа від тієї риси, яка, на Ваш погляд, притаманна Вам найбільше, оцінку 19 – котра характерна для Вас трохи менше, ніж перша, і так далі. Тоді природно оцінкою 1 у Вас буде позначена та риса, яка властива Вам менше, аніж всі інші. Пильуйте, щоб оцінки-ранги не повторювалися і не пропускалися.

Інструкція до 2 серії. Продивіться уважно слова, записані Вами в ліву та у праву колонках і відмітьте хрестиком, або галочкою у колонці №2 ті риси, які, на вашу думку, Вам властиві.

3 ВЕРСІЯ

Список рис, які характеризують особистість:

Агресивність, акуратність, активність, артистизм, безпечність, бадьорість, балакучість, вдумливість, навіюваність, запальність, сприйнятливість, гордість, грубість, жадність, твердість, жорстокість, життєрадісність, турботливість, заздрісність, безпорадність, злопам'ятність, інтелектуальність, інтелігентність, ініціативність, вишуканість, щирість, дисциплінованість, іронічність, капризність, конфліктність, легковірність, повільність, мрійливість, вразливість, мстивість, мужність, наполегливість, ніжність, невимушеність, нервовість, нерішучість, нестриманість, чарівність, образливість, обережливість, чуйність, пасивність, педантичність, рухливість, підозрілість, принциповість, поетичність, презирливість, проникливість, байдужість, привітність, розв'язність, розсудливість, рішучість, самозабуття, стриманість, співчутливість, сором'язливість, сміливість, терпимість, боягузливість, захоплюваність, завзятість, впертість, поступливість, черствість, чесність, холодність, цілеспрямованість, егоїстичність, економність, енергійність, ентузіазм, ясновельможність та інші

Інструкція. Ч а с т и н а 1: “Виберіть із запропонованого списку рис особистості будь-яких 20, котрі, на Вашу думку, найчастіше зустрічаються у житті та спілкуванні. Запишіть їх у будь-якому порядку в другу графу таблиці на бланку (див. далі). При цьому Ви маєте змогу на свій розсуд використовувати інші особистісні риси, які не потрапили до заданого переліку”.

Ч а с т и н а 2. “Прочитайте ще раз виписані Вами слова. Розгляньте ці риси особистості з погляду їх соціальної корисності і прийнятності. Бали проставте у лівій колонці (№1). Так, бал “1” виставте навпроти тієї риси, котра найменше бажана і схвалювана загалом, або ж виберіть найбільш бажану рису й поставте біля неї 20 балів. Оцінки від 2 до 19 (або від 19 до 2) розташуйте відповідно до Ваших уявлень про те, наскільки корисні вони для суспільства. Пам'ятайте, що при цьому жодна оцінка не повинна повторюватися”.

Коли ця частина завдання виконана, то ліву сторону бланку, тобто колонку №1, треба загнути, щоб цифри при цьому не було видно. Лише після цього можна приступати до подальшого виконання вимог інструкції.

Ч а с т и н а 3. “Справа від стовпчика (графа №2) відмітьте цифрою “20” ту рису, котра властива вам найбільше; оцінкою “19” – рису, яка властива Вам дещо меншою мірою і так доти, доки не буде виставлена оцінка “1”, тобто позначена найменш властива Вам риса. Пам'ятайте, що й тут оцінки не повинні повторюватися”.

- ___ 6. Безпідставно витратити зусилля для того, щоб завоювати симпатію інших.
- ___ 7. Зовнішні обставини – батьки і благоустрій – впливають на сімейне щастя не менше, ніж стосунки подружжя.
- ___ 8. Я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що буває зі мною.
- ___ 9. Керівництво стає більш ефективним, коли повністю контролює дії підлеглих, а не спирається на їхню самостійність.
- ___ 10. Мої оцінки в школі часто залежали від випадкових обставин (наприклад, від настрою учителя), ніж від моїх власних зусиль.
- ___ 11. Коли я будую плани, то в загальному вірю, що зможу здійснити їх.
- ___ 12. Те, що багатьом людям здається удачею чи везінням, насправді є результатом довгих цілеспрямованих зусиль.
- ___ 13. Думаю, що правильний стиль життя може більше допомогти здоров'ю, ніж лікарі й ліки.
- ___ 14. Якщо люди не підходять один одному, то як би вони не старалися налагодити сімейне життя, всерівно не зможуть це зробити.
- ___ 15. Те хороше, що я роблю, здебільшого буває оцінено іншими гідно.
- ___ 16. Діти виростають такими, якими їх виховують батьки.
- ___ 17. Думаю, що випадок чи доля не відіграють важливої ролі у моєму житті.
- ___ 18. Я прагну не планувати далеко вперед, оскільки багато чого залежить від того, як складуться обставини.
- ___ 19. Мої оцінки у школі більше всього залежали від моїх зусиль і рівня готовності.
- ___ 20. У сімейних конфліктах я частіше відчуваю провину за собою, ніж за іншим (іншою).
- ___ 21. Життя більшості людей залежить від збігу обставин.
- ___ 22. Мені імпонує таке керівництво, за якого можна самостійно визначати, що і як робити.
- ___ 23. Думаю, що мій стиль життя ніякою мірою не є причиною моїх хвороб.
- ___ 24. Здебільшого, саме невдалий збіг обставин заважає людям досягнути успіху у своїй справі.
- ___ 25. Врешті-решт, за погане керівництво організацією відповідальні ті люди, котрі у ній працюють.
- ___ 26. Я часто відчуваю, що нічого не можу змінити у відносинах, котрі склалися у сім'ї.
- ___ 27. Якщо я дуже захочу, то зможу налаштувати до себе майже кожного.
- ___ 28. На підростаюче покоління впливає так багато різних обставин, що зусилля батьків витрачені на їх виховання, часто є безкорисними.
- ___ 29. Те, що зі мною стається, – це справа моїх власних рук.
- ___ 30. Важко буває зрозуміти, чому керівники вчиняють так, а не інакше.
- ___ 31. Людина, котра не змогла досягнути успіху у своїй роботі, швидше всього не виявляла достатньо зусиль.
- ___ 32. Частіше всього я можу отримати від членів моєї сім'ї того, що захочу.
- ___ 33. У неприємностях й невдачах, які були у моєму житті, частіше за все винні інші, ніж я сам.
- ___ 34. Дитину завжди можна вберегти від простуди.
- ___ 35. У складних обставинах я прагну чекати доти, поки проблеми не вирішаться самі собою.

___ 36. Успіх є результатом наполегливої роботи і мало залежить від випадку чи везіння.

___ 37. Я відчуваю, що від мене більше, ніж від будь-кого, залежить моє щастя.

___ 38. Мені завжди було важко зрозуміти, чому я подобаюся одним людям і не симпатизую іншим.

___ 39. Я завжди прагну приймати рішення і діяти самостійно, а не надіятися на допомогу інших осіб чи на долю.

___ 40. На жаль, здобутки людини часто залишаються невизнаними, не дивлячись на всі її старання.

___ 41. У сімейному житті бувають такі ситуації, котрі неможливо вирішити навіть при самому сильному бажанні.

___ 42. Здібні люди, які не зуміли зреалізувати свої можливості, повинні звинувачувати у цьому лише самі себе.

___ 43. Багато моїх успіхів були можливі тільки завдяки допомозі інших осіб.

___ 44. Більшість невдач у моєму житті виникли від неуміння, незнання чи лінощів, тому мало що залежить від везіння чи невезіння.

6. МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ АДАПТОВАНОСТІ А.В. Фурмана

Інструкція: Любий друже! Прочитай уважно запитання, що подані зліва, і постав навпроти нього знак “+” справа залежно від того, яке місце в Твоєму житті сьогодні посідають люди, організації, події, заняття. Опитувальник допоможе визначити рівень твоєї адаптованості до життя, ступінь гармонійності у взаєминах з оточенням, а також виявити позитивну чи негативну Я-концепцію.

№ п/п	Аспекти життя	Спробуй реально поглянути на свої взаємини з навколишнім світом та оцінити за п'ятибальною шкалою своє ставлення до:	Дуже позитивне	Позитивне	Нейтральне, невизначене	Негативне	Украй негативно
1.	I. ШКОЛА	Товаришів по класу					
2.		Учителів					
3.		Класного керівника					
4.		Навчальних предметів					
5.		Школи та її вимог загалом					
6.	II. СІМ'Я	Матері					
7.		Батька					
8.		Брата, сестри					
9.	III. ВУЛИЦЯ	Бабусі, дідуся, родичів					
10.		Найближчих друзів					
11.		Знайомих, товаришів					
12.		Батьків твоїх друзів					
13.	IV. ВЛАСНЕ Я	Сусідів					
14.		Своєї поведінки, своїх учинків					
15.		Внутрішнього Я: Я-образу чи Я-концепції					
Бали							
Усього балів							

7. МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ МІЖСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН ТА УЯВЛЕНЬ ЛЮДИНИ ПРО СЕБЕ Т. Лірі

Інструкція. Перед Вами – текст опитувальника, що утримує 128 лаконічних характеристики. Прочитайте, будь-ласка, уважно кожне твердження і подумайте, чи відповідає воно Вашому уявленню про себе, тобто *реальному Я*. Якщо “так”, то закресліть хрестиком порядковий номер (цифру) характеристики у реєстраційній сітці (див. далі), що відповідає реальному Я. Коли “ні”, то не робіть там ніяких поміток. Виявіть максимальну уважність і відвертість. Після того, як Ви охарактеризували своє уявлення про своє реальне Я, то, читаючи текст опитувальника спочатку, закресліть хрестиком цифру у реєстраційній сітці, що відповідає Вашому *ідеальному Я*. Це означає, що Ви будете оцінювати себе так, яким чи якою бажали б стати в ідеалі. Пізніше продіагностуйте своє *соціальне Я* (як уявляють Вас інші), читаючи спочатку всі 128 тверджень (починаючи з 1-го) і закресліть “х” ті цифри, що відповідають уявленню інших про Вас.

- | | |
|--|---|
| 1. Вміє подобатися | 27. Дружелюбний, доброзичливий |
| 2. Справляє враження на оточуючих | 28. Уважний і лагідний |
| 3. Вміє розпоряджатися, наказувати | 29. Делікатний |
| 4. Вміє наполягти на своєму | 30. Підбадьорювальний |
| 5. Має відчуття власної гідності | 31. Чуйний |
| 6. Незалежний | 32. Безкорисний |
| 7. Здатний сам потурбуватися про себе | 33. Здатний викликати захоплення |
| 8. Може виявити байдужість | 34. Користується повагою в інших |
| 9. Здатний бути суворим | 35. Має талант керівника |
| 10. Суворий, але справедливий | 36. Любить відповідальність |
| 11. Може бути щирим | 37. Упевнений у собі |
| 12. Критичний до інших | 38. Самовпевнений і напористий |
| 13. Любить поплакатися | 39. Діловитий і практичний |
| 14. Часто сумний | 40. Любить змагатися |
| 15. Здатний виявити недовіру | 41. Строгий і крутий, де потрібно |
| 16. Часто розчаровується | 42. Невмолимий,
але безпристрасний |
| 17. Здатний бути критичним до себе | 43. Дратівливий |
| 18. Здатний визнати свою неправоту | 44. Відкритий і прямолінійний |
| 19. Охочіше підкоряється | 45. Не терпить, щоб ним керували |
| 20. Той, на якого можна покластися | 46. Скептичний |
| 21. Вдячний | 47. На нього важко справити
враження |
| 22. Той, який захоплюється і схильний
до наслідування | 48. Образливий, скрупульозний |
| 23. Поважний | 49. Легко соромиться |
| 24. Той, який шукає схвалення | 50. Невпевнений у собі |
| 25. Здатний до співробітництва | 51. Поступливий |
| 26. Прагне вжитися з іншими | |

РЕЄСТРАЦІЙНА СІТКА ДО ТЕСТУ

Реальне Я	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64
	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96
	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128

Ідеальне Я	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64
	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96
	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128

Соціальне Я	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64
	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96
	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128

КЛЮЧ ДО ТЕСТУ (НЕ ЗАПОВНЮВАТИ)

Ключ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64
	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96
	97	98	99	100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128
Реаль- не Я																																
Ідеаль- не Я																																
Соці- альне Я																																
	I	II										III	IV				V	VI	VII				VIII									

52. Скромний
53. Часто вдається до допомоги інших
54. Дуже шанує авторитет
55. Охоче приймає поради
56. Довірливий і прагне радувати інших
57. Завжди люб'язний у поведінці
58. Дорожить думкою оточуючих
59. Комунікабельний і вживчивий
60. Добросердний
61. Добрий, той,
який надихає впевненість
62. Ніжний і м'якосердний
63. Любить турбуватися про інших
64. Щедрий
65. Любить давати поради
66. Справляє враження значущого
67. Керівничо-владний
68. Владний
69. Хвалькуватий
70. Гордовитий і самодостатній
71. Думає лише про себе
72. Хитрий
73. Нетерпимий до помилок інших
74. Своєкорисливий
75. Відвертий
76. Часто недружелюбний
77. Озлоблений
78. Скаржник
79. Ревнивий
80. Довго пам'ятає образи
81. Схильний до самокатування
82. Сором'язливий
83. Безініціативний
84. Лагідний
85. Залежний, несамостійний
86. Любить підкорятися
87. Дозволяє іншим приймати рішення
88. Легко потрапляє у клопіт
89. Легко потрапляє під вплив друзів
90. Готовий довіритися будь-кому
91. Благосхильний до всіх без винятку
92. Усім симпатизує
93. Прощає усе
94. Переповнений надмірним співчуттям
95. Великодушний і терпимий до нестатків
96. Прагне покровительствувати
97. Прагне до успіху
98. Очікує захоплення від кожного
99. Розпоряджається іншими
100. Деспотичний
101. Думає про людей за рангом
і достатком, а не за особистими
якостями
102. Гонористий
103. Егоїстичний
104. Холодний, черствий
105. Язвуватий, глузливий
106. Злобний, жорстокий
107. Часто виявляє гнів
108. Безчуттєвий, байдужий
109. Злопам'ятний
110. Проникнутий духом суперечності
111. Упертий
112. Недовірливий і підозрілий
113. Несміливий
114. Сором'язливий
115. Прислужливий
116. М'якотілий
117. Майже ніколи і нікому
не заперечує
118. Ненав'язливий
119. Любить, щоб його опікували
120. Надзвичайно довірливий
121. Прагне здобути прихильність кожного
122. Зі всіма погоджується
123. Завжди дружелюбний
124. Усіх любить
125. Надзвичайно поблажливий
(вибачливий) до оточуючих
126. Прагне втішити кожного
127. Турбується про інших
на шкоду собі
128. Псує людей надзвичайною
добротою

8. МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ СИТУАТИВНОЇ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ (ССО)

Інструкція. Виберіть із кожної пронумерованої пари ту, яка властива Вам більшою мірою і поставте у бланку відповідей цифру, що відповідає ступеню виявлення даної якості, зокрема:

- 1 – характеристика, що подана зліва, виявляється часто;
- 2 – якість, що подана зліва, проявляється періодично;
- 3 – важко сказати, яка із якостей виявляється;
- 4 – скоріше правдиве твердження, що подане справа;
- 5 – характеристика, що подана справа, виявляється часто.


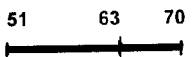
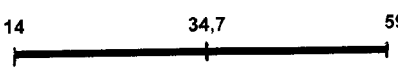
1.	Життєрадісний	1	2	3	4	5	Переживає розчарування, легко засмучується
2.	Змушений підкорятися обставинам, нерішучий	1	2	3	4	5	Здатний протидіяти обставинам, рішучий
3.	Іронічний (незадоволений тим, що відбувається)	1	2	3	4	5	Натхнений
4.	Активний, діяльний	1	2	3	4	5	Стриманий, пригнічений
5.	Природний, невимушений	1	2	3	4	5	Напружений
6.	Задоволений собою, своїми справами	1	2	3	4	5	Незадоволений собою, самокритичний
7.	Відсторонений від важливих справ, переживає розчарування	1	2	3	4	5	Причетний до загальної справи, що є значимою для багатьох, досягає у ній високих результатів
8.	Обтяжений тим, що відбувається	1	2	3	4	5	Захоплений тим, що відбувається
9.	Прагне до змін і впливає на те, що відбувається	1	2	3	4	5	Вимушений пристосовуватися до того, що відбувається
10.	Розв'язує проблеми, приймає важливі рішення і відкриває нове для себе	1	2	3	4	5	Вимушений пристосовуватися до того, що відбувається та уникати проблем
11.	Залежний (невільний) у прийнятті рішень (у своїх діях)	1	2	3	4	5	Вільний (незалежний) у прийнятті рішень (у своїх діях)
12.	Домагається успіхів у справах, у досягненні поставлених цілей	1	2	3	4	5	Змушений боротися з неприємностями, проблемами, відчуває утруднення під час досягнення поставлених цілей
13.	Переживає негативні відчуття (легко засмучується)	1	2	3	4	5	Переживає позитивні відчуття, натхнений
14.	Не виявляє (через обставини) себе, свої здібності	1	2	3	4	5	Виявляє себе, свої здібності

БЛАНК ВІДПОВІДЕЙ

№ п/п	Який (-а) Я взагалі (частіше всього)	Який (-а) Я у ситуації успіху (удачі)	Який (-а) Я у ситуації неуспіху (неудачі)
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
Сума балів			

Таблиця

Розподіл тестових балів

№ п/п	Запитання	Мінімальний бал	Максимальний бал	Середнє арифметичне	Графічне зображення тестових норм
1	Який (-а) Я взагалі?	37	70	53,3	
2	Який (-а) Я у ситуації успіху?	51	70	63,0	
3	Який (-а) Я у ситуації неуспіху?	14	59	34,7	

Додаток Б

**Психолого-педагогічна експертиза наявності
інноваційно-психологічного клімату оргдіяльнісного спрямування
(макроклімат)**

Дата « ___ » _____ 200__ р. Кількість учнів _____

Кабінет _____ Учитель _____

Предмет _____

Тема модульно-розвивального заняття _____

Готовність учнів _____

Етап модульно-розвивального циклу _____

Експерти (ПШБ, посада):

1. _____

2. _____

3. _____

№ п/п (параметр)	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 (спілкування)	Завдання Оволодіти соціально-культурним досвідом в контексті стійкого психосоціального зростання особистості												Завдання Засвоїти певний обсяг наукових знань, виробити уміння й навички їх застосування
2 (мотивація)	Досвід Ментальний досвід учня повно використовується на кожному етапі модульно-розвивального процесу												Досвід Навчальний процес фрагментарно спирається на індивідуальний життєвий досвід учня
3 (вплив)	Наступність Етапи модульно-розвивального процесу в контексті соціально-культурного простору школи (занурення, осягнення, проживання)												Наступність Характерна для дидактичних цілей і завдань навчання, а не для психологічної організації освітньої діяльності учня
4 (вплив)	Час 20-, 25- та 30-ти хвилинна організація навчання, що враховує психофізіологічні ритми працездатності учня												Час 45-ти хвилинна організація навчання з низькою психофізіологічною продуктивністю в останні 15 хв.
5 (спілкування)	Учитель Професіонал у сфері освіти, який зосереджує і поширює культурний досвід нації і людства, а тому успішно виконує багато соціальних ролей												Учитель Транслятор наукового знання, що обмежує соціально-культурне поле його діяльності як громадянина, педагога, особистості
6 (спілкування)	Учень Рівноправний партнер учителя в поширенні культурного досвіду завдяки налапаним соціально-психологічним повноваженням												Учень Соціально-пасивний виконавець вимог учителя, його культурна комунікація і духовні взаємини педагогічно обмежені
7 (мотивація)	Діяльність Спільна полілогічна діяльність учителя і учнів, яка має свою												Діяльність Переважає викладацька монологічна

	мету, предмет, провідний мотив, засоби і наслідки										діяльність учителя, учбова діяльність учнів здійснюється у вузькому просторі самостійних дій
8 (мотивація)	Потенціал Виявляється у культурно зорієнтованій, внутрішньо мотивованій освітній діяльності учня, яка гармонійно розвиває його психосоціальні здібності										Потенціал Пов'язаний з інтенсивною, науково зорієнтованою навчальною діяльністю школярів, яка розвиває переважно розумову сферу особистості
9 (спілкування)	Темп Спільне входження учнів у культурний простір навчального курсу, що дає змогу прискорювати чи уповільнювати його завдяки реалізації кількох принципів індивідуального підходу в навчанні										Темп Єдиний, визначений розкладом занять, що не завжди відповідає віковому та індивідуальному ритмові засвоєння учнем наукових знань
10 (спілкування)	Колектив Відносно постійні невеликі групи учнів, які підбираються на межі 1-го, 5-го і 10-го класів за науковими критеріями (інтелектуальність, соціальність тощо)										Колектив Двостатевий, однорідний за віком учнів, а не за психологічними критеріями їхнього індивідуально відмінного розвитку
11 (вплив)	Обставини Проектується і втілюється соціально-культурний простір окремого змістового модуля з урахуванням закономірностей збалансованого психосоціального розвитку особистості										Обставини Моделюють ситуацію наукового пошуку, навчальний процес організується за законами навчання і учіння, засвоєння знань
12 (вплив)	Технологія Набір освітніх технологій психодраматичного змісту, кожна з яких використовується на відповідному етапі модульно-розвивального процесу										Технологія Педагогічно конкретизується як методика навчання і має чітке практичне спрямування щодо впливу уроку на особистість учня

13 (мотивація)	Забезпечення Інноваційне програмово- методичне забезпечення, що подає вчителю і учневі основні інваріанти культурного досвіду (знання, норми, цінності)											Забезпечення Пояснювально- ілюстративні інформаційні засоби (плани, підручники тощо), чого мало для організації розвивального навчання
14 (вплив)	Контроль Здійснюється неперервно через динаміку конкретного психолого- педагогічного змісту розвивальної взаємодії, за допомогою учнівських засобів рефлексії і самоконтролю та з використанням об'єктивних систем оцінювання											Контроль Здійснюється систематично як поточне і підсумкове оцінювання навчальних досягнень учня, але суб'єктивними засобами, що знижує його точність і якість
15 (мотивація)	Помилка Помилкова дія є обов'язковою умовою успішного навчання, що забезпечує неперервну пошукову активність учня; помилковий результат, окрім екзаменаційного, може бути виправлений після додаткової роботи											Помилка Не розрізняється помилкова дія і помилковий результат, тому забороняється помилятися, що спричинює пасивність учня і негативно позначається на його успішності
	Модульно- розвивальне заняття	___ бали ___ ___ % ___									Традиційний урок	
У тому числі:												
Всього	Психологічний вплив	___ бали ___ ___ % ___									Педагогічний вплив	
	Освітнє спілкування	___ бали ___ ___ % ___									Навчальне спілкування	
	Полімотивація	___ бали ___ ___ % ___									Мотивація	

Додаток В

**Універсальна тест-карта
реалізації ІПК модульно-розвивальних занять (мікроклімат)**

Школа _____ Клас _____

Предмет _____

ПІБ учителя _____

Тема модульно-розвивального заняття _____

Етап модульно-розвивального циклу _____

Експерти (ПІБ, посада):

1. _____

2. _____

3. _____

Дата проведення експертизи _____

Професійна майстерність учителя: розвивально-комунікативний аспект інноваційно-психологічного клімату (показники)		Похвилинний перебіг модульно-розвивального заняття					Середній бал
А	Темп спілкування (діалогічність)						
+2	оптимальний						
+1	ефективний						
0	зашвидкий						
-1	уповільнений						
-2	неефективний						
Б	Тональність мовлення (діалогічність)						
+2	бадьора, привітна, відкрита						
+1	стримана, мелодійна,						
0	стримана, малоемоційна						
-1	безладна, неефективна						
-2	роздратована, непедагогічна						
В	Жестикуляція (діалогічність)						
+2	довільна, артистична						
+1	доладна, "відкрита"						
0	скута, "закрита"						
-1	безладна, неефективна						
-2	агресивна, неприпустима						
Г	Емоційно-вольовий потенціал (продуктивність)						
+2	високий, лабільний, ефективний						
+1	позитивно регуляційний, домінуючий						
0	задовільний, одноманітний, малоефективний						
-1	негативно регуляційний, педантичний						
-2	низький, ригідний, неефективний						
Д	Спосіб контактування (діалогічність)						
+2	психонавіювальний, високоефективний						
+1	переконливий, діалогічний						
0	монологічний, відсторонений						
-1	прохальний, неефективний						
-2	примусовий, вимагальний						
Е	Розуміння учня-партнера (паритетність)						
+2	повне, глибинно-сміслове						
+1	ситуативно адекватне						
0	поверхове, декларативне						
-1	переважно неадекватне						
-2	неадекватне, неприйнятне						
Є	Культура мовлення (продуктивність)						
+2	Літературна, професійна						
+1	емоційно вимовна						
0	Інтонаційна, буденна, грамотна						
-1	низька, зовнішня						
-2	буденна, непрофесійна						
Сума балів							
% реалізації розвивального потенціалу СПК (мікроклімату) з боку вчителя-психолога							

Соціально-культурний досвід учнів:						
---	--	--	--	--	--	--

психоемоційна атмосфера спілкування на занятті (показники)							
А	Ставлення до взаємодії (паритетність)						
+2	діалогічне, духовно зорієнтоване						
+1	позитивне, доброзичливе						
0	невизначене, нейтральне						
-1	негативне, пасивне						
-2	негативно-агресивне						
Б	Внутрішня вмотивованість (продуктивність)						
+2	процесуально неперервна, дуже висока						
+1	ситуативна, висока						
0	фрагментарна, посередня						
-1	поодинокі, низька						
-2	відсутня, нульова						
В	Емоційна активність (паритетність)						
+2	захоплення, катарсис						
+1	позитивна, висока						
0	ситуативна, посередня						
-1	низька, невизраза						
-2	негативна, неприйнятна						
Г	Прийняття особистості вчителя (паритетність)						
+2	позитивно повне						
+1	позитивне, проблемно-діалогічне						
0	невизначене, нейтральне						
-1	частково негативне						
-2	негативне, конфліктне						
Д	Характер спілкування (діалогічність)						
+2	духовний, інтимний						
+1	повно змістовий, діловий						
0	ситуативно змістовий, довільний						
-1	локально змістовий, малоефективний						
-2	формальний						
Е	Творчий психічний стан (продуктивність)						
+2	високоєфективний, натхненний						
+1	дієво-напружений, продуктивний						
0	дієво-тривожний						
-1	пригнічений, малоефективний						
-2	депресивний						
Є	Самоактивність та ініціатива (продуктивність)						
+2	висока, постійна						
+1	середня, ситуативна						
0	низька						
-1	дуже низька						
-2	відсутня, нульова						
З	Етикет спілкування (паритетність)						
+2	норми виконуються повно						
+1	норми виконуються переважно						
0	норми виконуються частково						
-1	норми виконуються локально						

-2	норми не витримуються						
Сума балів							
% реалізації розвивального потенціалу СПК з боку учнів							
Всього балів							
Загальний % реалізації СПК							
У тому числі за показниками (у балах і %):							
Паритетність							/_
Діалогічність							/_
Продуктивність							/_
СПК (мікроклімат ШК)							/_