

ОБРУНТУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТІСНОЇ АДАПТОВАНОСТІ ЗА МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ОРГСИСТЕМИ

Ірина РЕВАСЕВИЧ

Copyright © 2003

Постановка суспільної проблеми: подолання дезорганізації психічної діяльності людини, налагодження гармонійних взаємин з соціумом, розширення горизонтів її духовного самовдосконалення, самореалізування, самотворення можливе завдяки глибокому і детальному психологічному пізнанню основних характеристик – психоформ адаптаційної сфери внутрішнього світу особистості внаслідок умілого застосування інноваційних психомистецьких технологій модульно-розвивальної оргсистеми навчання.

Мета статті – здійснити теоретико-методологічний аналіз психологічної концепції адаптації особи до середовища, акцентувати увагу на характеристиці полідетермінованих співвідношень між основними структурними компонентами особистісної адаптованості індивіда.

Завдання статті – проаналізувати рівні особистісної адаптованості у контексті вітакультурного буття універсума за цілісного освітнього оргциклу, у т. ч. дослідити основні складові і параметри психологічної структури персональної адаптованості школярів крізь змістовий формат модульно-розвивального навчання.

Авторська ідея: розвиває і обґрунтовує структуру особистісної адаптованості (за А.В. Фурманом) у єдності і взаємодоповненні таких сутнісних характеристик внутрішнього пристосування як ставлення, оцінка, внутрішнє прийняття, психічний образ, психологічна ситуація, Я-концепція, котрі водночас є показниками ефективності психосоціального розвитку особистості й організованого освітнього процесу загалом.

Сутнісний зміст: обґрунтовано психологічно аргументоване значення особистісної адаптованості у житті людини за принципом кватерності “суб’єкт – особистість – індивідуальність – універсум”; охарактеризовані рівні функціонування зазначеного психологічного явища у структурі ієрархічної моделі вітакультурного наповнення (деадаптованість – неадаптованість – адаптованість – творчість); здійснений науковий аналіз базових компонентів особистісної адаптованості за основними періодами модульно-розвивального оргциклу.

Ключові слова: *модульно-розвивальна інноваційна система, адаптованість – неадаптованість – дезадаптованість, творчість, ставлення, оцінка і самооцінка, внутрішнє прийняття, психічний образ, психологічна ситуація, Я-концепція, психологічна структура, освітня діяльність.*

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У процесі соціалізації людина проходить певні рівні становлення суб’єктивної реальності. Вітчизняними і зарубіжними науковцями використовуються такі різноманітні їх поєднання: “організація”, “соціальний індивід”, “особистість” (М.Г. Ярошевський, Ром Харре); “індивід”, “особистість”, “індивідуальність” (С.Л. Рубінштейн); “суб’єкт діяльності”, “індивід”, “індивідуальність”, “особистість” (Б.Г. Ананьєв, В.С. Мерлін); “організм”, “індивід”, “особистість”, “божество”, “суб’єкт”, “співбуттєва спільнота” (В.І. Слободчиков, Е.І. Ісаєв); “суб’єкт”, “особис-

тість”, “індивідуальність”, “універсум” (А.В. Фурман, О.Є. Гуменюк).

Одним із шляхів здійснення соціалізації є адаптація – категорія сучасної психології, “сутнісний зміст якої відображає постійний процес і результат активного пристосування індивіда до плінних умов соціуму, а відтак характеризує і психосоціальний розвиток, зростання духовної досконалості людини” [29, с. 37].

Психологічна теорія та практика відрізняються наявністю чималих розбіжностей у витлумаченні змісту, різновидів, структури адаптаційного процесу особистості. Цією проблемою серед зарубіжних психологів займалися Г. Айзенк, А. Бандура, Г. Гартманн, Е. Еріксон, А. Маслоу, К. Роджерс, Дж. Роттер, А. Філіпс, З. Фройд, Р. Хенкі, К. Хорні та ін. Зокрема, представники психоаналітичного напрямку пов’язували адаптацію із відсутністю тривоги, гуманістичного – із оптимальною взаємодією особистості і середовища, біхевіорального – з позитивним стимулом оперантної реакції, когнітивного – із відсутністю дискомфорту [29]. Вітчизняні вчені досить різнобічно трактують категорію “адаптація особи”, вважаючи її: 1) першою фазою становлення індивіда, який вступає у відносно стабільну соціальну спільність (В.А. Петровський); 2) фазою активного засвоєння індивідом прийнятих у соціумі норм та оволодіння ним відповідними формами спілкування і діяльності (Н.І. Шевандрін); 3) компонентом дієвого ставлення суб’єкта до світу, складовою осмислення і розв’язання переважно репродуктивних задач і проблем шляхом соціально прийнятих чи ситуативно можливих способів поведінки (А.В. Фурман); 4) результатом діяльності цілісної саморегулювальної системи, яка є ієрархічною організацією адаптаційних процесів (Ю.Н. Александровський); 5) функцією розвитку особистості (П.С. Кузнецов) тощо.

Істотним аспектом піднятої проблематики є той факт, що теоретичні пошуки вітчизняних авторів здійснюються з позицій діяльнісного підходу, тобто розглядають адаптацію у межах парадигми спілкування і міжособистісної взаємодії крізь формовияв активності пізнавальної (О.М. Магюшкін, А.В. Фурман), пошукової (В.С. Ротенберг, В.В. Аршавський), надситуативної (В.А. Петровський), адаптивної та перетворювальної (Н.І. Сарджвеладзе).

Цікавими є підходи науковців щодо характеристики основних рівнів функціонування адаптації та різновидів адаптаційних процесів. Зокрема, вчені відрізняють адаптацію соціально-психологічну (А.А. Налчаджян, А.В. Фурман), соціетальну (О.А. Донченко), соціальну у широкому значенні (В. Слюсаренко). Остання, зі свого боку, містить біологічну (Г. Сельє, І.Д. Калайков), психічну (В.В. Давидов, Л.С. Виготський, Г.О. Балл) та соціальну види адаптації у вузькому значенні (О.І. Зотова, Ю.С. Бабахан, І.К. Кряжева).

Очевидного поширення серед традиційної класифікації різновидів адаптаційного процесу набула тріада “адаптованість – неадаптованість – дезадаптованість”. Психологи, які обстоюють застосування інноваційних соціальних технологій, різнобічніше і повніше диференціюють “соціальну людину”, застосовуючи для цього нові поняття: псевдоадаптованість (А.В. Фурман), адаптація за зовнішнім та внутрішнім критерієм (А.А. Реан), творчість (В.А. Роменець).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема адаптації щодаля більше актуалізується на сучасному етапі в освітянському середовищі. Злам традиційних стереотипів у навчально-виховному процесі, постійні зміни вимог щодо школи, звернення до інноваційних прогресивних моделей навчання призводять до поширення дезадаптації як серед учителів, так і учнівського загалу. Особлива складність по-

лягає в тому, що на сьогодні у традиційній психологічній науці немає психотехніки, яка б надійно вирішувала завдання комплексного вивільнення особистісної адаптованості. Переважна більшість методик спрямована на діагностику переважно однієї складової згаданої категорії. Ці труднощі зумовлені тим, що існують проблеми у рамках самої теорії адаптації індивіда. Зокрема, мають місце розбіжності у поглядах учених на визначення суті адаптаційного процесу, змістового наповнення основних рівнів функціонування особистісної адаптованості у контексті реалізування вітакультурної парадигми.

Розробка адекватного діагностичного інструментарію ускладнюється і тим, що у традиційній психології немає чіткого визначення структури персональної пристосованості.

Інноваційна модульно-розвивальна система освіти, запроваджена А.В. Фурманом, дає змогу глибше пізнати внутрішній світ особистості кожного школяра. Виділена автором структура особистісної адаптованості (ставлення, оцінка і самооцінка, внутрішнє прийняття, психологічна ситуація, психічний образ, Я-концепція) та запропонована методика “Наскільки адаптований Ти до життя?” дозволяє чітко диференціювати основні різновиди адаптаційних процесів і визначати ступінь їх безпосередньої наявності у психічній життєдіяльності індивіда [36; 38].

Виклад основного наукового матеріалу дослідження. Кардинальні зміни в соціокультурній ситуації суспільства незмінно супроводжуються кризовими явищами, які зумовлюють дезорганізацію психічної сфери життя людини відповідно до мінливості вимог оточуючого середовища, знижують продуктивність різних видів її діяльності та порушують процес соціалізації в цілому. Не буде перебільшенням твердження, що основна частина населення нашої країни відчуває зараз труднощі особистісної адаптації до умов життя. Водночас громадська практика характеризується виникненням нових соціальних інститутів. Ці суспільні чинники остаточно змінюють стосунки соціуму та індивіда. Останній не тільки адаптується до конкретної діяльності, професії, групи, колективу, а й до самої можливості постійних змін життєвих стереотипів. Отож надмірно зростають вимоги до адаптаційних можливостей і здібностей особистості.

У цій проблемній ситуації особистісна адаптованість відіграє чотири основні функціональні ролі у вітакультурній самореалізації людини (*рис. 1*). Так, на рівні *суб'єкта* за найкращих внутрішніх умов вона сприяє досягненню внутрішньої гармонії з довкіллям, забезпечує психічне здоров'я людини, ступінь її соціумної пристосованості. У подальшому, на рівні *особистості*, транс-



Рис. 1.

Основні функціональні ролі особистісної адаптованості у житті людини

формується у стабілізацію позитивних емоційно-вольових стосунків індивіда із соціальним середовищем. Адаптована у житті особистість прагне до реалістичного сприйняття себе і своїх взаємин з іншими людьми, безперервного самопізнання та самовдосконалення, задоволення власних потреб, набуває здатності надавати подіям бажаного для себе, позитивного розвитку.

Дещо в іншому ракурсі висвітлює проблематику адаптації рівень *індивідуальності*. Тут особистісна адаптованість сприяє самообілізації ментального досвіду і збагаченню духовного світу власного Я новими знаннями, вміннями, нормами, цінностями. Це означає, що кожній особі зокрема більшою чи меншою мірою притаманна власне вмотивована вольова активність у складних життєвих ситуаціях, спрямована на зосередження її фізичних і психічних зусиль, виникнення своєрідних психічних новоутворень, котрі сприяють її самозміні та саморозвитку.

Квінтесенцією згаданої кватерності є рівень універсума, тобто такий духовний простір психіки, котрий наповнюється роботою розуму, дозволяє переходити кордони реального буття, поринаючи у нескінченність Космосу і власного мікрокосму. Саме тут особистісна адаптованість – вища психоформа самоусвідомлення абсолютної єдності із при-

родою, відчуття взаємозв'язку власного Я з енергією Всесвіту, втрати своєї самості й злиття із Абсолютом, яка досягається завдяки задоволенню метапотреб для творення еталонів Добра, Краси, Мудрості, Істини, Користі, Справедливості тощо.

Якщо розглядати проблему адаптації у контексті вітакультурного буття універсума, то слід виділити певні рівні адаптаційних процесів (*рис. 2*).

Зауважимо, що соціально-психологічна адаптація, являючи собою “взаємодоповнення активної (особистість цілеспрямовано видозмінює довкілля) і пасивної (вона змінює свою діяльність під впливом соціуму) форм, завжди зумовлюється полярними тенденціями адаптованості – неадаптованості, тобто своєрідними психорегуляційними механізмами, які реально існують у внутрішньому світі особистості. Йдеться про наявність своєрідного психологічного маятника персональної адаптованості, котрий коливається від гармонійних (певна відповідність між цілями і результатами діяльності) до дисгармонійних (неузгодженість, заперечення, відчуження) психоемоційних станів індивіда” [38, с. 94].

У контексті критичного аналізу експериментальних досліджень особистісної адаптованості провідними вітчизняними і зарубіжними науковцями (А. Ад-

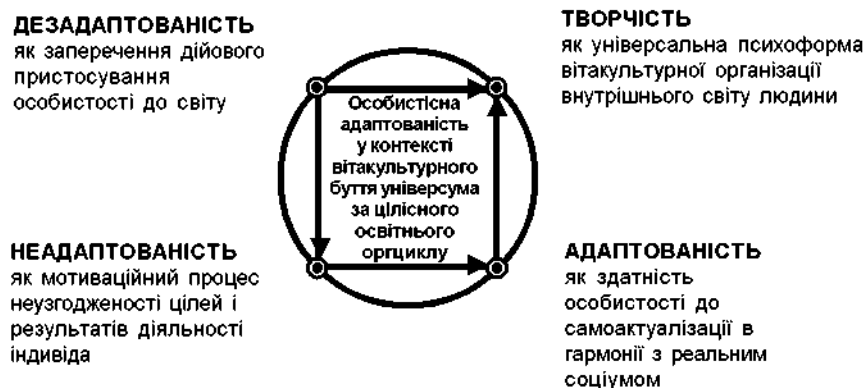


Рис. 2.

Рівні функціонування особистісної адаптованості за цілісного освітнього оргциклу

лер, Е. Еріксон, А. Бандура, З. Фройд, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Дж. Роттер, Е. Фромм, Ж. Піаже, Ю.Н. Александровський, Г.О. Балл, І.С. Булах, В.І. Лебедєв, А.А. Налчаджян, Н.І. Саржвеладзе, В.А. Петровський, А.В. Фурман та ін.) нами виділено чотири різновиди адаптаційних показників: дезадаптованість, неадаптованість, адаптованість, творчість, котрі знаходяться у певній залежності і становлять якісно своєрідну сукупність основних характеристик внутрішнього світу універсума.

Найнижчим шаблоном в ієрархічній моделі особистісної адаптованості у контексті вітакультурної парадигми вважається дезадаптованість, за якої під впливом психологічних чинників відбувається: розпад стереотипної системи відносин, втрата значущих цінностей, що супроводжуються негативними емоційними переживаннями суб'єкта та нездатністю реально оцінювати ситуацію [31]; невизнання особою схвалених у певному соціумі норм і зразків поведінки [33]; заперечення дійового пристосування особистості до навколишнього світу, коли у неї фактично перекриваються шляхи для розгортання творчої активності, духовної рівноваженості, внутрішньої свободи [41]; неадекватність самооцінки, невідповідність її оцінці значущих інших [14].

При спробах подолання даної проблеми слід враховувати таку закономірність: чим насиченішим є мікросередовище людини і чим кардинальніші зміни відбуваються у ньому за короткий відрізок часу, тим імовірніше виникнення у неї дезадаптованості. Однак зауважимо, що питання особистісної дезадаптованості має не лише негативне значення. Певна, здебільшого внутрішня, невелика дезадаптація індивіда навіть необхідна, адже вона спонукає його інтенсивну психічну діяльність і врешті-решт забезпечує прискорений розвиток. Характерно, що кожному суб'єкту властива індивідуальна міра персональної дезадаптованості, яка є оптимальною

для нього з точки зору реалізації актуально наявних внутрішніх потенцій [41]. Тільки усвідомлюючи і вирішуючи власні адаптаційні проблеми, особистість гармонізує взаємини із соціумом і в такий спосіб сама формує свою індивідуальність.

Аналізуючи полярні характеристики адаптованості-неадаптованості слід згадати творчий доробок В.А. Петровського, котрий обґрунтовує принцип надситуативної активності – вихід за межі ситуації. “Стати над ситуацією – означає діяти, перевищуючи “порогові вимоги” ситуації, ніби піднімаючись над ними” [23, с. 86]. Вчений також визначає критерій неадаптованості, який відображає вимоги постулату зважливості – співвідношення мети і результатів діяльності. Надситуативна активність полягає не тільки в надлишковому діянні, а й у породженні конфронтаційних відношень між запланованим і досягнутим. При цьому виявляється, що неадаптивна стратегія діяння має переваги над адаптивною, тому що прогнозується імовірна невідповідність аж до суперечності між метою і майбутнім результатом певної дії [23; 25; 38].

На категоріальному рівні аналізу адаптованості-неадаптованості можуть бути розкриті як тенденції функціонування цілеспрямованої системи, що визначаються відповідністю-невідповідністю між її цілями і досягненими результатами. Конкретно неадаптованість означає існування суперечливих відношень між результатами цільної системи: “намір не співпадає з діянням, задум – з умінням, стимул до дії – з її наслідком” [23, с. 26]. “Ця суперечність природна і непереборна, проте саме в ній – джерело динаміки діяльності, її реалізації і розвитку” [25, с. 78]. Неадаптованість небажана тільки у тому випадку, коли вона виступає як дезадаптованість у ситуації постійної неуспішності спроб індивіда реалізувати мету, або в ситуації утворення двох і більше рівнозначущих цілей, чи є прямим результатом екстремальної ситуації [38, с. 78].

Особистісна адаптованість, зі свого боку, – це “інтегральна психоформа внутрішнього світу людини, яка характеризує її як свідомого члена окремої соціальної спільності (група, колектив, нація), має культурно-історичне походження, відображає відповідність між цілями і результатами взаємодії-активності з оточенням, поєднує позитивний вияв вищих психоформ (ставлення, оцінки, установки, прийняття, самооцінки, переконання, психічний образ тощо) і є показником психологічного здоров’я” [38, с. 104]. Саме вона свідчить про гармонійність намірів і соціальних здобутків індивіда у суспільстві, задає певний набір моделей поведінки, дає змогу позитивно інтерпретувати власний ментальний досвід, формувати позитивну Я-концепцію, внутрішню готовність діалогічно взаємодіяти із соціумом.

Універсальною психоформою вітакультурної організації внутрішнього світу людини є творчість. Як відомо, будь-який творчий процес пов’язаний

із взаємодією суб’єктивного та об’єктивного, в результаті якої з’являється щось нове – творчі ідеї, гіпотези, винаходи тощо. Ця інновація – “продукт творчості, що містить як певну частку оригінального, такого, чого ще не було, так і частину старого” [7], вже відомого і звичного (рис. 3).

Освітня діяльність людини, як стверджує А.В. Фурман, – “один із вищих рівнів духовно-практичного перетворення нею довкілля і власної психологічної природи, що інтегрує у своїй структурі єдність інших важливих діяльностей (ігрова, учбова, дослідницька, трудова тощо), характеризується цілеспрямованістю, предметністю, змістовністю, оформленістю, засобовістю, результативністю й одержує канонічний вияв у такому складному явищі вищого культурного утвердження людини як творення” [15, с. 17]. Традиційна система освіти в основному спрямована у минуле, до тих джерел соціального досвіду, де зберігаються знання у специ-

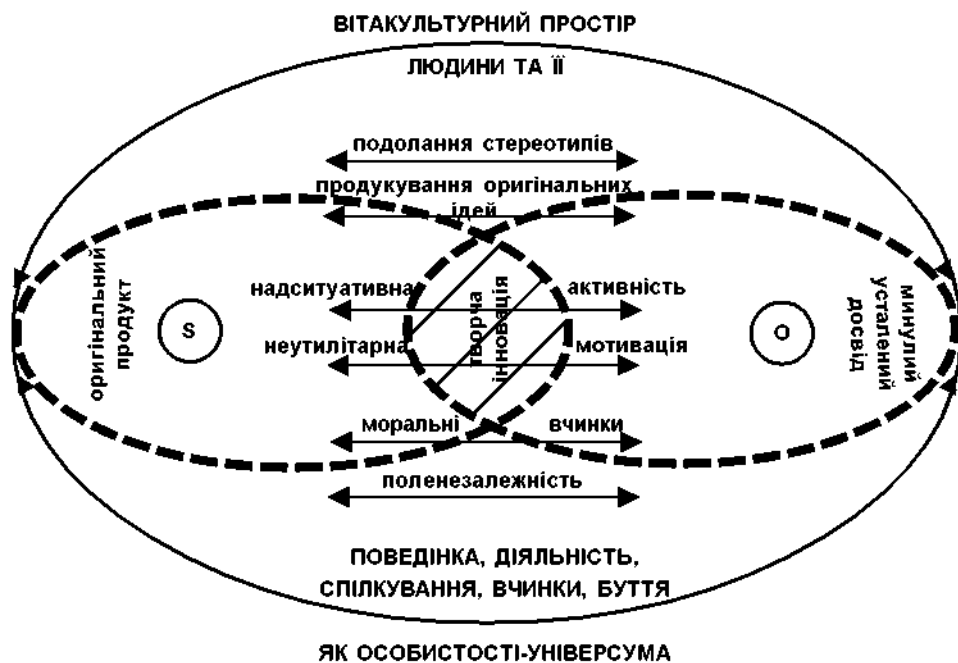


Рис. 3.

Модель формування творчої інновації як універсальної психоформи особистісної адаптованості

фічному вигляді навчальної інформації. Звідси орієнтація навчання на запам'ятовування матеріалу. Інформація при цьому є "початком і кінцем активності індивіда, а майбутнє вбачається лише у вигляді абстрактної перспективи застосування знань" [34, с. 78]. Відтак усталена оргсхема навчання формує знаючу, відповідальну, конформістську особистість, котра, на жаль, не знаходить подальшого розвитку як індивідуальність та універсум, тобто не досягає соціально-духовної досконалості і самореалізації власного Я.

У цьому аспекті однією з найперспективніших технологій гуманізації національної освіти є **модульно-розвивальна оргсистема навчання** [8; 15; 17; 18; 35; 37]. "Вона не відкидає класно-урочну систему, а використовує її надбання як основу, фундамент для істотної оргтехнологічної і психолого-педагогічної перебудови освітнього процесу" [18, с. 45]. Навчальний заклад набуває ознак повноцінної соціально-культурної організації, учасники якої добувають, збагачують і поширюють наукові знання, досконалі вміння, соціальні норми і культурні цінності у суспільстві відкритого стійкого розвитку. Відтак вони займаються найважливішою духовною діяльністю – *утвердженням і творенням* в актуальному соціальному оточенні вчинків істини, краси, добра, свободи, саморозвивають і самоактуалізують самих себе на рівнях суб'єкта, особистості, індивідуальності, універсума (за О.Є. Гуменюк).

Однією з універсальних соціально-психологічних форм організації паритетної освітньої діяльності є модель повного функціонального циклу навчального модуля, запропонована А.В. Фурманом [37]. Вона обґрунтовує відносно самостійну цілісну частину реальної розвивальної взаємодії з учнями, що характеризується завершеною сукупністю взаємозалежних навчальних, виховних, освітніх та самореалізаційних ритмів, складається з чотирьох періодів-фаз (інформаційно-пізнавальний, нор-

мативно-регуляційний, ціннісно-естетичний, духовно-креативний) і восьми основних етапів, кожен з яких має свої завдання, психолого-дидактичний зміст, розвиває певні сторони внутрішнього світу особистості. Складність модульно-розвивальної системи полягає також в інноваційній багатоваріантності психомистецьких технологій, котрі забезпечують домінування: а) культуротворчої функції освіти над пізнавально-інформаційною; б) інтенсивної розвивальної взаємодії вчителя і учнів над екстенсивно-формуальною, адміністративною; в) сценічних технік ведення навчального заняття над раціоналістичними моделями та схемами організації навчально-виховного процесу; г) об'єктивних, критеріально зорієнтованих показників психосоціального зростання особистості над суб'єктивними, споглядальними і процедурно невирішеними тощо. Саме ці технології довершують творення максимально насиченого соціально-культурного простору, в якому основними вимірами розвивальної взаємодії педагога з класом є модулі знань, умінь, норм і цінностей [18].

Саме на четвертому періоді освітнього циклу відбувається духовне збагачення власного ментального досвіду і, як наслідок, **творення** самого себе, нових оригінальних ідей, поглядів тощо. Вагоме значення тут надається психодуховному потенціалу особи як здатності чинити внутрішній опір несприятливим обставинам оточення, здійснювати вибір (дієво переконатися у своїй спроможності реалізувати кожен з альтернатив), найповніше розкривати творчі здібності школярів. Аналізований оргцикл пізнається кожним універсумом паритетної взаємодії шляхом осягнення людської творчості в усій змістовній повноті, феноменальній інтенційності та багатоманітності.

Щоб зрозуміти глибше феномен особистісної адаптованості перейдемо до розгляду основних складників-психформ психологічної структури зазначе-

ної реальності, котрі вдало визначив і поєднав А.В. Фурман [36; 38]. Щоб мінімізувати змістовну характеристику конструктивних компонентів психологічної структури згаданої категорії, вдаюся до засобів унаочнення (рис. 4). Оскільки кожен період модульно-розвивального циклу, згаданого вище, розв'язує різні соціальні, дидактичні та психологічні завдання, а особистісна адаптованість характеризується взаємодією різноманітних психоформ, то можна припустити, що на кожному етапі інноваційного процесу має переважати творення тієї чи іншої складової, певні соціальні форми культуротворчого й водночас організованого самотворення підростаючим поколінням самих себе,

головно засобами організації навчання, виховання, освіти, самореалізації. При цьому процеси навчання актуалізують психічний образ на інформаційно-пізнавальному періоді, процеси виховання – ставлення, оцінку та самооцінку, тобто емоційно-оцінкове наповнення нормативно-регуляційного періоду, освіти – внутрішнє прийняття особистістю завдань у тій чи іншій психологічній ситуації і, як наслідок, Я-вчинок, тобто поведінкову домінанту ціннісно-естетичного періоду, а процеси самореалізації (самонавчання, самовиховання, самоосвіти) – позитивну Я-концепцію людини духовного періоду [9; 10]. Саме ці основні взаємозв'язки психологічної структури адаптованості та модульно-

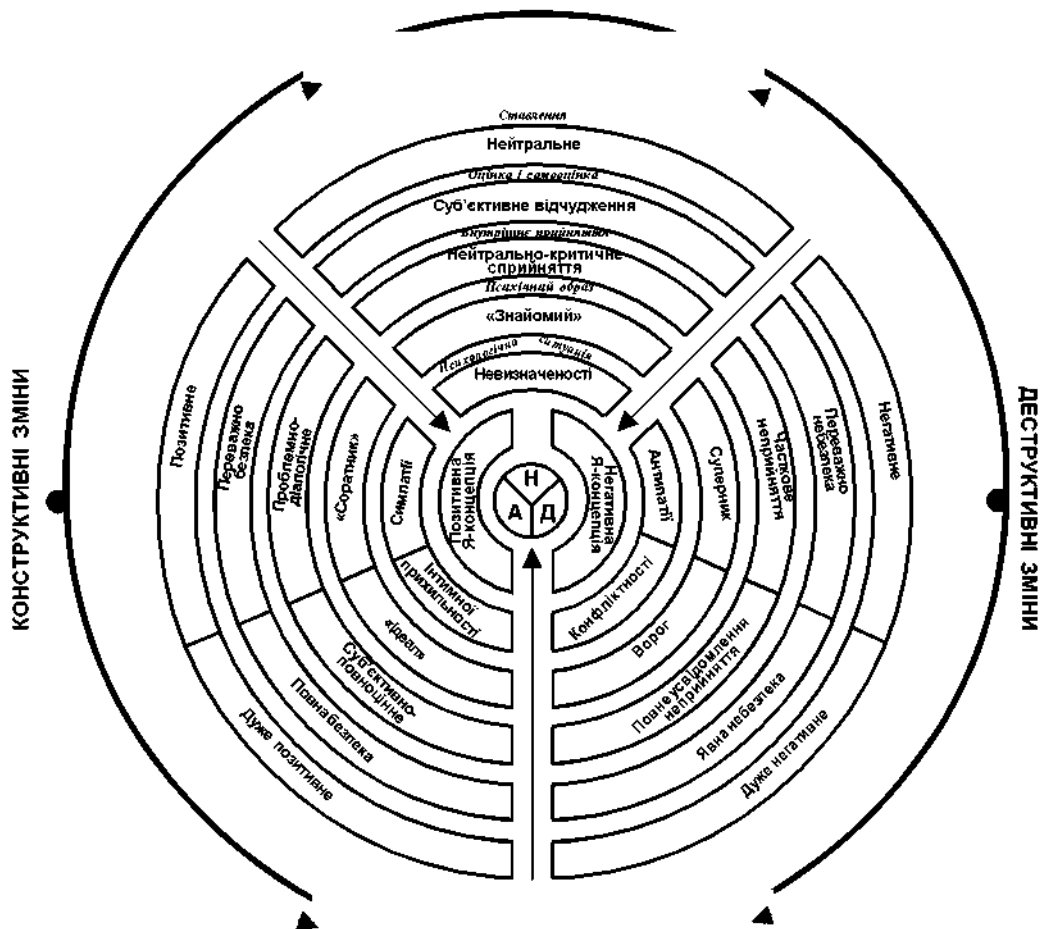


Рис. 4.

Логіка творення особистісної адаптованості (за А.В. Фурманом)

розвивальної оргсистеми зафіксовані у *таблиці*. Зупинимось детальніше на характеристиці досліджуваних психоформ-складових та обґрунтуванні їхнього призначення у самотворенні індивіда за цілісного освітнього оргциклу.

Центральною ланкою особистісної адаптованості індивіда є категорія “ставлення”, досить точне визначення котрої у вітчизняній психології вперше було дане В.М. Мясіщевим [4; 20; 21; 26; 30]. Це одне з небагатьох понять, яке, використовуючись в онтогенезі, має конкретне втілення у будь-яких контактах, взаємозв'язках і діях людини з людиною, матеріальними та ідеальними речами і явищами. З його допомогою розкривається становлення смислового зв'язку єдності індивіда із соціумом, відбувається процес соціалізації особи, визначається система потреб, мотивів, потягів тощо. Саме тому ставлення є: а) індикатором і засобом вираження, об'єктивізації всіх дій людини (Б.Г. Анан'єв); б) переживанням суб'єктом своєї готовності до дії, суб'єктивним образом (у даний відрізок часу) стану функціональних систем організму, котрі забезпечують динаміку поведінки, його темпу, стрімкості та енергійності (В.С. Івашкін, В.В. Онуфрієва); в) внутрішньою передумовою і водночас обмежувальним чинником самоспричинення соціального розвитку індивіда (А.В. Фурман).

Зауважимо, що поняття “ставлення” може розглядатись у широкому і вузькому значеннях. У першому воно – процесуальна характеристика інтелектуально-діяльнісного типу і, згідно з поглядами С.Л. Рубінштейна, може трактуватися як споглядання і перетворення. У другому значенні “ставлення” являє собою емоційно-особистісну характеристику поведінки і розглядається як ставлення: а) до людей; б) до себе; в) до предметів зовнішнього світу [21; 43].

Психологічне ядро людського ставлення становлять пізнавально-емоційні утворення. Будь-яке ставлення (за В.Н. Мясіщевим) може бути позитивним, негативним, нейтральним чи амбівалентним, що дозволяє у процесі діяльності акумулювати активність у заданому напрямку чи заблокувати її формовияв. Власне, дана категорія – це “сила, потенціал, що визначає ступінь інтересу, міру вираження емоції, силу напруження бажання чи потреби” [26, с. 206].

Ставлення безпосередньо пов'язане з оцінкою та самооцінкою [4; 6; 9; 10; 27; 30; 33; 36; 38]. Оцінка – це таке “особисте судження, яке характеризується емоційно-ціннісним напруженням і критеріальністю сприйняття того, що реально відбувається” [38, с. 25], а самооцінка – “цінність і значущість, котрі індивід приписує собі в цілому та окремим сторонам своєї особистості, поведінки, діяльності, комунікації”. Ос-

Таблиця

Взаємозв'язок складових особистісної адаптованості з періодами модульно-розвивальної оргсистеми

	Періоди модульно-розвивального оргциклу			
	Інформаційно-пізнавальний	Нормативно-регуляційний	Ціннісно-естетичний	Духовно-креативний
Структурні компоненти ОА (за А.В. Фурманом)	Психічний образ	Психологічна ситуація, внутрішнє прийняття	Ставлення; оцінка і самооцінка	Я-концепція
Етапи самотворення ОА у контексті життєвості людини (за О.Є. Гуменюк)	Суб'єкт: утвердження практичної поведінки	Особистість: гармонізація емоційних взаємин із соціумом	Індивідуальність: самомобілізація ментального досвіду та утвердження оригінальності та непересічності власного Я	Універсум: самореалізація, самотворення і саморозвиток власної самобутності

тання відіграє роль важливого особистісного утворення й одного з центральних компонентів Я-концепції, сутнісно вміщує у своїй формопобудові особистісні значення і смисли, систему ставлень і вартостей [9, с. 107]. Водночас ця складна психоформа особистісної адаптованості виконує регулятивну і навіть захисну функції, адже відомо, що адекватна самооцінка передбачає позитивне самоставлення людини, високий ступінь почуття самоповаги, відчуття власної вартості, прийняття власного Я. Зауважимо, що самооцінка індивіда (за Р. Бернсом) непостійна, вона змінюється залежно від обставин (під впливом нової інформації, набуття досвіду, оцінок оточуючих, зміни критеріїв тощо). Саме така ситуація є оптимальною для його власного розвитку, продуктивності діяльності.

Соціально-культурне наповнення нормативно-регуляційного періоду модульно-розвивального оргциклу сприяє формуванню в учня адекватної самооцінки, високого рівня домагань, самоповаги, емоційної стійкості, позитивного ставлення до оточення і самого себе. Це можливе за дотримання таких умов (за О.Є. Гуменюк):

1) впровадження варіативних нормативно-регуляційних технологій;

2) організованого розвитку мотивації як психологічного механізму нормування соціальної діяльності;

3) утвердження ієрархічної системи соціальних установок, котра сприяє виникненню позитивного ставлення особи до себе та своїх модальностей – Я-реального, Я-несвідомого, Я-нормативного та Я-ідеального;

4) багатомодальності та взаємодоповненні самоустановок організаційно задіяної особистості [9, с. 108–113].

Однак, з іншого боку, фактор ставлення – важлива умова суб'єктивного прийняття школярем позицій і вимог педагога, навчально-виховних завдань загалом [36]. У психології прийняття рішень цей чинник традиційно розгля-

дається як етап вольового акту, пов'язаний з вибором мети і способу дії, котрий поєднує у собі появу нових цілей, оцінок, мотивів, установок [24; 36; 38]. Будь-яка ситуація прийняття чи неприйняття завжди стосується різних компонентів педагогічного процесу (особистості вчителя і самого учня, вимог учнівського колективу, світоглядних позицій окремих педагогів, умов міжособистісних контактів тощо). Ця залежність дала змогу встановити рівні прийняття учнем навчально-виховних завдань: 1) максимально можливе і суб'єктивно-повноцінне; 2) проблемно-діалогічне; 3) нейтрально-критичне сприйняття; 4) часткове несприйняття; 5) повне усвідомлене неприйняття [38; 39].

Якщо розглядати адаптацію як взаємодоповнення процесів асиміляції та акомодатії (за Ж. Піаже), то прийняття особистістю завдань, запропонованих зовні, в т. ч. у процесі виховних впливів на неї, можна трактувати як прояв акомодатії, тобто пристосування до середовища. І якщо задача, прийнята індивідом, стала його власною, то дії, спрямовані на її вирішення, виступають одночасно як прояв асиміляції [1, с. 98], тобто відбувається процес творення особою довкілля, соціуму і самої себе за певними законами (новизна, оригінальність тощо). Отож, прийняття суб'єктом задачі не можна інтерпретувати як пасивне сприйняття зовнішніх фактів та явищ, а має обґрунтовуватися як процес їх творчого переосмислення, освоєння і внутрішньої переробки [39].

Відомо, що психологічна дезадаптація виникає через невідповідність між структурою і модальностями (Я-реальне, Я-ідеальне) Я-концепції та ментальним досвідом людини. Завдання ціннісно-естетичного періоду освітнього оргциклу й полягає у тому, щоб зменшити невідповідність між ідеалом і реальністю, наблизитися до бажаної мети через зреалізування учинку розкриття та творення себе у різноманітних психологічних ситуаціях.

Психологічним об'єктом дослідження особистісної адаптованості має виступати також і формування Я-образу на інформаційно-пізнавальному періоді, головною метою котрого виступає організація первинного сприйняття, відкриття та інтелектуального осмислення конкретного освітнього змісту за допомогою проблемно-ситуативної технології добування теоретичних знань. Тоді учень є не лише пасивним об'єктом впливу педагога, а й активним суб'єктом власної пізнавально-пошукової діяльності [18]. Образ Я – це “різноманіття соціальних ролей, які людина відіграє, щоб домогтися її визнання іншими і сформуванню в них уявлень про те, хто вона і що собою являє” [38, с. 124]. 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 кругозір завдяки активному переробленню ним внутрішніх критичних обставин, котрі функціонують на основі єдиної для школи проблемної ситуації, а відтак справлятися із особистісною невизначеністю, стресовими станами, утрудненнями адаптації до даних умов. Незаперечним є такий науковий факт: як тільки позитивно змінюється Я-образ людини, то проблеми її адаптації до оточуючого середовища розв'язуються швидко і без надмірних зусиль [10].

Відкриття такого феномена, як позитивний образ власного Я знаменує повноцінне самотворення позитивної Я-концепції учасників модульно-розвивальної оргсистеми. Введення останньої складової психологічної структури особистісної адаптованості цілком закономірне, якщо зважити на те, що Я-концепція є стрижневим утворенням онтогенетичного розвитку людини і характеризує не тільки систему сприйняття [3; 38] а й потенційного діяння, вчинкового переживання і творення довкілля та власного Я (Р. Бернс, І.Д. Бех, О.Є. Гу-

менюк, В. Джемс, Е. Еріксон, А. Захарова, С. Кон, К. Роджерс, В.В. Столін, А.В. Фурман, В.І. Юрченко та інші).

Поняття Я-концепції виникло в 50-і роки минулого століття у руслі гуманістичної психології. Однак перші теоретичні розробки належать В. Джемсу, котрий глобальне, особистісне Я (Self) диференціював на Я-усвідомлювальне (I) і Я-як-об'єкт (Me) [10; 16].

Я-концепцію вітчизняні вчені часто визначають як сукупність установок, спрямованих на себе, і тоді виділяють у ній такі структурні компоненти: 1) когнітивний – “образ Я” (характеризує зміст уявлень про себе); 2) емоційно-ціннісний, афективний (відображає ставлення до себе чи окремих сторін своєї особистості, проявляється у системі самооцінок); 3) поведінковий прояв перших двох у вчинку-діянні [13; 16].

В.В. Столін, зі свого боку, виділяє такі складові: 1) фізичний Я-образ (схема тіла); 2) соціальні ідентичності; 3) диференційований образ Я. І.С. Кон вважає, що існують інші варіанти аналізованого феномена: а) неусвідомлені Я; б) часткові, парціальні самооцінки; в) відносно цілісна організація концептуального Я; г) Я-концепція як частина системи ціннісних орієнтацій особистості [10].

Р. Бернс подає Я-концепцію у вигляді ієрархічної структури, вершиною якої є глобальна Я-концепція, що проявляється у сукупності установок особистості на себе. Ці установки мають різні модальності: а) реальне Я (яким я хотів би бути); б) дзеркальне Я (яким мене бачать інші). Кожна з цих модальностей містить кілька аспектів – фізичне Я, соціальне Я, розумове Я, емоційне Я [3].

Серед прогресивних інноваційних освітніх систем вирізняються погляди О.Є. Гуменюк, котра описує теоретичну модель самотворення Я-концепції у структурі організаційного клімату модульно-розвивальної системи як “поперемінне становлення Я-образу суб'єкта, утворення позитивного Я-ставлення особистості, розгоргання Я-вчин-

ку індивідуальності та самоосягнення Я-духовного універсума” [10, с. 12]. У внутрішньому світі людини Я-концепція (за О.Є. Гуменюк) формовивляється як відносно усталена, динамічна і певною мірою усвідомлена система уявлень особи про себе, або ж як цілісний образ власного Я, котрий синтезує її самосприйняття такою, якою вона є, хоче бути в ідеалі і має обов’язково стати. Інтегральне значення Я-концепції полягає в забезпеченні гармонії психічного світу людини, збалансованого становлення її особи – індивідуальності, формуванні особистісної адаптованості. Рівень цілісності даної психоформи залежить від культурно-освітнього наповнення організаційного клімату інноваціями, зокрема від того, наскільки вичерпно реалізуються у сфері самосвідомості “основні складові Я-концепції: когнітивна (Я-образ), емоційно-оцінювальна (Я-ставлення), поведінкова (Я-вчинки) і спонтанно-креативна (Я-духовне)” [9; 10].

Остання складова психологічної структури особистісної адаптованості людини залежить, з одного боку, від основних конструктів даної психоформи (ставлення, оцінка і самооцінка, внутрішнє прийняття, Я-образ), а з іншого – від закономірностей розвитку та особливостей феноменологічного функціонування самої Я-концепції [38]. А.В. Фурман вдало виділив п’ять основних рівнів психологічної організації Я-концепції та низку показників, за допомогою якої можна сформуванати цілісне уявлення про певні системні вияви позитивної, модальної чи негативної Я-концепції.

Слід відмітити також, що у поєднанні основних конструктів особистісної адаптованості існують певні розбіжності. Так, індивід із дуже високим рівнем адаптованості час від часу все ж таки потрапляє у ситуації неадаптованості. Однак реагує на них він тільки дуже позитивним ставленням, повноцінним їх суб’єктивним прийняттям,

відчуттям повної внутрішньої безпеки. Учень із середнім рівнем адаптованості ще більшою мірою схильний до втрати внутрішньої вмотивованості діяльності, що цілком можливо за значного навчального навантаження. Зазначені умовності підтверджують незаперечний факт – невизначеність ситуації і природи соціально-психологічної адаптації людини [38].

ВИСНОВКИ

1. Особистісна адаптованість – надскладний психокультурний конструкт організації внутрішнього світу людини, за допомогою якого вона інтерпретує свій ментальний досвід, в основі котрого – сприйняття довкілля і ставлення до нього, оцінка подій і явищ, самооцінка власних вчинків, позитивні Я-образи та Я-концепції, які взаємоспричинюють перебіг адаптаційної активності суб’єкта. Водночас вона – тенденція утвердження, актуалізації адаптаційного потенціалу індивіда, його духовного Я, котре виникає внаслідок інтуїтивного осягнення єдності із Всесвітом і виявляється у прагненні особистості до розвитку в напрямку зростання складності, самодостатності, самоактуалізації, зрілості та досконалості.

2. У контексті вітакультурного буття універсума особистісна адаптованість характеризується наявністю своєрідної ієрархічної моделі функціонування рівнів адаптаційних процесів (деадаптованість – неадаптованість – адаптованість – творчість). Пристосувальницька активність індивіда постійно змінюється, внаслідок чого маятник адаптивності у системі “суб’єкт – середовище” має тенденцію до ускладнення від творчості та адаптованості (гармонійні змінні) аж до неадаптованості та дезадаптованості (дисгармонійні змінні). Однак зростання негативних тенденцій в адаптаційній сфері людини має і позитивний аспект, оскільки зумовлює загострення її психоло-

гічної боротьби з оточенням, котра актуалізує процеси переживання, мислення, волі, увесь її життєвий потенціал.

3. Теоретична модель повного функціонального циклу модульно-розвивального оргциклу відображає діалектичний перебіг ритмів-форм культурної соціалізації особистості (навчання, виховання, освіта, самореалізація). Розмаїття основних психоформ внутрішньої структури особистісної адаптованості (за А.В. Фурманом) вказує на наявність взаємозв'язку у їх функціонуванні з періодами цілісного освітнього метапроцесу. Відтак творення позитивного образу Я відбувається на інформаційно-пізнавальному періоді, самодостатнього ставлення, оцінки і самооцінки – на нормативно-регуляційному, вчинкової доміанти (за умов внутрішнього прийняття і відповідності психологічної ситуації) – на ціннісно-естетичному, позитивної Я-концепції – на духовному періоді інноваційного навчання.

4. Аналізовані складові психологічної структури особистісної адаптованості індивіда не просто перебувають у взаємодоповненні між собою, а ще й взаємопроникають одна в одну у сфері реальної екзистенції внутрішнього світу людини з домінуванням конструктивних чи деструктивних змін. Вживаючись у нове соціумне середовище, суб'єкт прагне виявити і зберегти кращі риси своєї індивідуальності, зреалізувати процес самовивільнення власного духовно-адаптаційного потенціалу, що сприяє саморозгортанню і саморозвитку надскладних вітакультурних універсалій (істина, добро, мудрість тощо).

1. *Балл Г.А.* Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии. – 1989. – №1. – С. 92–100.

2. *Белинская Е.П.* Я-концепция и ценностные ориентации старших подростков в условиях быстрых социальных изменений // Вестник Московского ун-та. Психология. – 1997. – №4. – С. 25–30.

3. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 421 с.

4. *Бех І.Д.* Категорія “ставлення” в контексті розвитку образу “Я” особистості // Педагогіка і психологія. – 1997. – №3. – С. 9–21.

5. *Булах І.С.* Генез різних аспектів “Я” у структурі самосвідомості підлітка // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай, 2002. – Вип. 7. – Ч. 1. – С. 79–89.

6. *Гринчук О.І.* Проблема адаптації як психолого-педагогічний феномен // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай, 2002. – Вип. 7. – Ч. 1. – С. 70–78.

7. *Губенко О.В.* Духовні передумови творчої активності // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – №10. – С. 36–39.

8. *Гуменюк О.* Самотворення Я-концепції за модульно-розвивальної оргсистеми // Психологія і суспільство. – 2001. – №2. – С. 36–76.

9. *Гуменюк О.Є.* Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект. – К.: Школяр, 1998. – 112 с.

10. *Гуменюк О.Є.* Психологія Я-концепції: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 186 с.

11. *Детская практическая психология: Учебник / Под ред. проф. Т.Д. Марцинковской.* – М.: Гардарики, 2001. – 255 с.

12. *Дзюбо Л.В.* Психологічні особливості ранньої шкільної дезадаптація і шляхи її подолання: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2000. – 18 с.

13. *Захарова А.В.* Структурно-динамическая модель самооценки // Вопросы психологии. – 1989. – №1. – С. 5–14.

14. *Зотова О.И., Кряжева Н.К.* Содержание и показатели адаптации личности // Организационная психология / Сост. и общ. ред. Л.В. Винокурова, И.И. Скрипника. – СПб.: Питер, 2000. – С. 248–256.

15. Інститут експериментальних систем освіти (науково-дослідний): Інф. бюлетень. – Вип. 2 / Відпов. Ю.В. Москаль. – Тернопіль, 2000. – 48 с.

16. *Крайг Г.* Психология развития. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.

17. Модульно-розвивальна система: соціально-культурний зміст навчальних модулів. Фундаментальний експеримент в СШ №80 м. Дніпропетровська // Рідна школа: Спецвипуск. – 1998. – №10. – 80 с.

18. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація // Психологія і

- суспільство: Спецвипуск. – 2002. – №3–4. – 292 с.
19. *Муравьева К.В., Шильштейн Е.С.* О ролевом компоненте Я-концепции // Вестник Московского ун-та. Психология. – 2000. – №1. – С. 29.
20. *Мясищев В.Н.* Психология отношений: Избр. Психол. тр. в 70-ти т. / Под ред. А.А. Бодалева. – М. – Воронеж, 1995. – 356 с.
21. *Обозов Н.Н.* Психология межличностных отношений. – К.: Лыбидь, 1990. – 192 с.
22. *Орлов А.Б.* Личность и сущность: внешне и внутренне Я человека // Вопросы психологии. – 1995. – №2. – С. 5–18.
23. *Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
24. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 440 с.
25. Психология личности: В 2-х т. Хрестоматия. – Самара: Бахарь – М, 2000. – Т. 2. – 544 с.
26. Психология: словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1991. – 494 с.
27. *Радина Н.К.* Изучение самопринятия у детей, воспитывающихся в закрытых детских учреждениях и в семье // Вопросы психологии. – 2000. – №3. – С. 23–33.
28. *Реан А.А.* Психология изучения личности: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 288 с.
29. *Ревасевич І.* Психологічні концепції адаптації особистості у системному теоретичному обґрунтуванні // Психологія і суспільство. – 2001. – №4. – С. 16–40.
30. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
31. *Сабанадзе І.О.* Соціально-психологічні фактори дезадаптованості та її корекція у підлітків: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Наук. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 1997. – 18 с.
32. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. – 1998. – №6. – С. 3–17.
33. Универсальный словарь-энциклопедия / Гол. ред. ради чл.-кор. НАНУ М. Попович. – К.: Ірина, 1999. – 1551 с.
34. *Фрідман Л., Кулагіна І.* Развитие способностей // Психологична підтримка творчості учня / Упоряд. О. Плавник, В. Зоц. – К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2003. – С. 72–89.
35. *Фурман А.* Архітектоніка творення особистості за модульно-розвивальної системи навчання // Психологія і суспільство. – 2000. – №1. – С. 26–43.
36. *Фурман А.В.* Методика визначення особистісної адаптованості школярів // Психологія. – Вип. 41. – К.: Освіта, 1993. – С. 29–48.
37. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
38. *Фурман А.В.* Психодіагностика особистісної адаптованості вчителів і учнів. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – 197 с.
39. *Фурман А.В.* Розвивальна діагностика психологічної грамотності педагога. Тест “Хто підніме папірець?” // Психологія і суспільство. – 2002. – №1. – С. 119–152.
40. *Фурман А.В.* Українська ментальність та її культурно-психологічні координати // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 9–73.
41. *Фурман А.В.* Як допомогти учням долати дезадаптованість до школи // Рад. школа. – 1991. – №5. – С. 25–32.
42. *Фурман А.В., Снисаренко Г.В.* Психологические особенности принятия учащимися трудовой задачи в процессе производительного труда // Психологическая наука: проблемы и перспективы. Тезисы науч. сообщ. Всесоюз. конф. – К.: НИИ психологии, 1990. – Ч. II. – С. 123–124.
43. *Цветков С.А.* Психология отношений: вопросы, проблемы, подходы // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23, №1. – С. 132–140.
44. *Юрченко В.І.* Формування “Образу Я” особистості: етнопсихологічний аспект // Освіта і управління. – 1999. – Т. 3, №1. – С. 93–101.