



## САМОТВОРЕННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ ЗА МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ОРГСИСТЕМИ

Оксана ГУМЕНЮК

Copyright © 2001

**Суспільна проблема.** Усталена система національного виховання формує знаючу та відповідальну особистість, котра, на жаль, не знаходить подальшого розвитку як індивідуальність та універсум, тобто не досягає вищих проявів соціально-духовної досконалості і самотньо-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.

**Мета статті** – на нових теоретико-методологічних засадах багатомодальнісного розвитку функціонування Я-концепції у сфері самосвідомості людини обґрунтувати психосоціальний регуляційний зміст етапів її самотворення залежно від: 1) інноваційних періодів цілісного модульно-розвивального оргциклу (інформаційно-пізнавальний, нормативно-регуляційний, ціннісно-естетичний, духовний), 2) послідовності психомистецьких технологій безпосередньої розвивальної взаємодії у класі чи аудиторії (проблемно-ситуативна –

добування суб'єктом знань, регуляційна – нормування особистістю знань і вмінь, ціннісно-естетична – поширення індивідуальністю здобутого культурного досвіду, духовно-креативна – 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).

**Авторська концепція** обстоєє і розвиває: соціально-культурну парадигму розвитку національної освіти (А.В. Фурман); системно-діяльнісний та раціогуманістичний підходи (М.С. Каган, Г.О. Балл та ін.); теорію, методологію і технологію модульно-розвивальної системи інноваційної освіти (А.В. Фурман, О.Є. Гуменюк); теоретичну концепцію соціально-психологічної регуляції організаційної діяльності (В.П. Казміренко); філософсько-психологічну теорію вчинку (В.А. Роменець); психологічну теорію і закономірності розвитку Я-концепції особистості (Р. Бернс та ін.); концепцію суб'єктивної реальності (В.І. Слободчиков); модель ієрархічної системи соціальних установок (В.А. Ядов); концепцію повноцінно функціональ-

ної особистості (К. Роджерс); вчення про прагнення до смислу (В. Франкл); системну концепцію духовності (В.Н. Колесников). В результаті здійсненого теоретико-методологічного аналізу піднятої проблематики запропонована авторська модель самотворення Я-концепції за умов організації інноваційного культурного простору соціосистеми.

**Сутнісний зміст.** Уперше Я-концепція розглядається в контексті принципів, закономірностей і механізмів здійснення соціально-психологічної регуляції інноваційної оргдіяльності, що істотно розширює теоретико-методологічне і науково-проектне поле метасистемного дослідження складових, модальностей та інших параметрів цієї важливої реальності внутрішнього світу людини. Пропонуються узагальнена модель самотворення Я-концепції як ієрархічно-динамічна система соціальних установок, матриця категоріально-сутнісної характеристики процесу окресленого самотворення в цілісному освітньому оргциклі, а також низка похідних теоретичних моделей щодо послідовності становлення Я-образу в ролі когнітивної складової концептуального Я суб'єкта організаційно-освітньої поведінки, утворення позитивного Я-ставлення – емоційно-оцінкової складової особистості-учасника оргосвітньої діяльності, розгортання Я-вчинку – поведінкової складової Я-концепції індивідуальності під час вартісного наповнення оргподії як освітнього дійства, самоосягнення Я-духовного – спонтанно-креативної складової вітокультурного буття універсума. Обґрунтовується новостворений “методологічний квадрат” основних складових-носіїв духовності

у взаємодоповненні її вищих психоформ, а саме як: а) продукту життєдіяльності, що формує вчинковий досвід соціального (реального) Я, б) джерело виникнення духовно-сенсових станів – глибин несвідомого Я, в) форма саморозвитку і самоорганізації універсума та людства загалом – ідеальне Я, г) підґрунтя віри – абсолют духовного Я. Зазначений науковий матеріал істотно збагачує теорію модульно-розвивальної оргсистеми (за А.В. Фурманом) соціально-психологічним змістом, конкретизуючи параметричне наповнення принципів духовності і розвитковості, закономірностей повного функціонального циклу інноваційного освітнього простору.

**Ключові слова:** *інноваційна модель освіти, модульно-розвивальна оргсистема; соціокультурна організація, організаційна регуляція, оргцикл, оргпроцес, оргповедінка, оргдіяльність, оргсистема; самосвідомість, Я-концепція, Я-образ, Я-ставлення, Я-вчинок, Я-духовне; суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум, людина; соціальні установки, модальності самоустановок; духовність, самореалізація, самотворення.*

### **1. Я-КОНЦЕПЦІЯ У СФЕРІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ОРГДІЯЛЬНОСТІ ТА МОДЕЛЬ ЇЇ САМОТВОРЕННЯ**

Однією з важливих проблем соціально-психологічної науки є пошук внутрішніх особистісно-духовних резервів громадянського загалу країни, структури, функцій, закономірностей розвитку і функціонування Я-концепції як стрижневої інтегральної

складової життєвого шляху кожної людини. Вона, вступаючи у численні соціальні взаємини, формує не тільки *сукупність уявлень про світ*, а й про себе, мисленнєво виокремлює ставлення до власного внутрішнього світу та його окремих характеристик, тобто *приймає себе*, породжує самооцінку та утверджує установки як напів-усвідомлені й емоційно забарвлені готовності суб'єкта сприймати довкілля 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* [див. 38, с. 9–10, 22–23 та ін.].

Я-концепція виникає на основі *взаємодії* особистості із соціумом, визначає актуальну систему її само-сприйняття та задає морально-етичні межі реальної поведінки. Отож, як стрижневе утворення онтогенетичного розвитку, вона характеризує не тільки особливості *самобачення*, а й потенційного *діяння*, вчинкового *проживання і творення* найближчого соціуму та власного Я. А.В. Фурман у зв'язку з цим пише: "Особливо важливими для психосоціального розвитку індивіда є контакти із значущими людьми (мати, батько, дідусь, бабуся, брат, сестра), які первинно визначають уявлення дитини про саму себе. В дитинстві фактично всі соціальні взаємостосунки потенційної особистості справляють на неї формувальний та розвитковий вплив. Проте з моменту виникнення Я-концепції набуває іманентної самодостатності; сама 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 поведінкової дії особистості, спричинюючи домінантний перебіг її адаптивних, неадаптивних чи дезадаптивних процесів" [38, с. 23-24].

Згаданий автор, пропонуючи *концепцію особистісної адаптованості*, цілком слушно завершує пошкальний аналіз фундаментальних психічних явищ саме різномістовим функціонуванням Я-концепції людини. Так, залежно від основних характеристик внутрішньої адаптованості (ставлення, оцінка і самооцінка, прийняття, психічний образ і психосоціальна ситуація) та закономірностей розвитку самого концептуального Я, він описує п'ять рівнів його психологічної організації та фіксує низку показників, за допомогою якої можна сформувати цілісне уявлення про ті чи ті системні вияви позитивної, модальної чи негативної інтенції Я. Тому Я-концепція розширює або обмежує вчинкове *поле самореалізації* людини, а у своєму розвитковому підсумку знаменує *вчинок самопізнання*, який свідчить про здійснення акту утвердження і становлення власного Я, набування нею нових індивідуальних властивостей та духовне самоплекання своєї універсумної сутності [див. 21; 26].

Проте очевидне скорочення соціальних достатків громадян країни, падіння суспільного престижу педагогічної роботи, низька професійна компетентність та неспроможність більшості населення належним чином забезпечити нагальні життєві потреби, спричинили коловерт *психосоціальних проблем*, найбільш травмуючими серед яких є "особистісна тривожність, нестабільність, порушення Я-концепції, неадекватна самооцінка і

рівень домагань” [20, с. 176]. Їх соціально-психологічний аналіз дає змогу окреслити способи виходу із *соціодуховної кризи*, в якому перебуває суспільство. І перше, на що слід звернути увагу, стосується людських спільнот: онтогенез, соціалізація особи і творення нею свого Я “формується і видозмінюються... у структурах складних соціальних явищ, які називаються *організаціями*” [13, с. 13]. Адже кожний індивід функціонує у ній природно, а саме, через принципи свого буття та закони, спричинені життєдіяльністю організацій. Очевидно, що плідним шляхом у пізнанні цих регулятивних законів є *системна методологія* у здійсненні науково-суспільного пошуку.

До найважливіших ознак організації, як відомо, відносяться *цілісність* та *структурність*, що взаємоспричиняють *соціально-психологічну регуляцію* її діяльності. Тому організація, – як стверджує В.П. Казміренко, – подана у просторі трьох соціально-психологічних вимірів: “а) своєрідному різновиді *соціального середовища*, яке визначає умови спільної життєактивності людей, котрі поєднані єдиною організаційною структурою; б) формі поєднання спільної діяльності різних суб’єктів на основі підкорення індивідуальних цілей та їхнє потребу й організаційно *опосередковане спілкування*; в) функціонально-динамічній структурі, діяльність якої породжує, формує і генерує складні комплекси соціально-психологічних процесів і явищ, котрі визначають *особливості взаємодії*, спілкування, відношення підструктур і суб’єктів організації” [13, с. 359].

Модель соціально-психологічної регуляції організаційної діяльності

В.П. Казміренка містить: а) організаційний клімат організації (соціально-психологічний простір, інформаційний і діловий обмін, мотивація поведінки і спонукання організаційних досягнень); б) соціально-психологічні функції організації (адаптація, активізація, актуалізація); в) механізми соціальної регуляції оргповедінки (вплив, залежність, відповідальність); г) суб’єктів оргдіяльності [13, с. 87]. Це – *системно-діяльнісний підхід*, який найкраще пояснює процеси регуляції оргдіяльнісних освітніх взаємин між учителем і учнями за інноваційної системи модульно-розвивального навчання. За критерієм “організаційного цілого, особистість як носій організаційних властивостей є внутрішнім контуром, у якому реалізується в іманентній формі усе багатоманіття процесів. Розвій потреб, соціальних установок, мотиваційних комплексів не існує сам собою, а набуває в особистості організаційного, опосередкованого звучання і реалізації” [13, с. 88]. Відтак позитивне становлення Я-концепції людини відбувається у взаємодії і за законами вище згаданих складових організації, що безпосередньо впливають на її мотиви, ієрархію установок, котрі, зі свого боку, первинно сприяють формуванню Я-образу, Я-ставлення, Я-вчинку, Я-духовного.

Експериментальний досвід Інституту ЕСО доводить, що за традиційної оргсистеми навчання недооцінюються особливості зростання стійкого 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. Так, нами встановлено, 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 емоційно-афективного забарвлення. Крім того, трансляційно-інформаційні спрямування, 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 і *тотальним педагогічним тиском* учителів і батьків, що в сукупності сіє нігілізм і відразу 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 вчинання.

В науковому обґрунтуванні піднятої проблеми є підстави констатувати фундаментальну перспективу зміни наявного стану справ, якщо взяти до уваги той факт, що саме *зміцнення Я-концепції* вчителя і учнів, за влучним висловом І.Д. Бега, – завдання “вищої соціально-педагогічної ідео-

логії”. Зі свого боку, додамо, що вироблення й практичне утвердження цієї ідеології – справа набагато важливіша порівняно з пізнавально-інформаційним наповненням навчання знаннями, вміннями і навичками.

Основні концептуальні контури наукового обґрунтування проблеми Я-концепції особистості сформували, як відомо, представники класичної західної психології – У. Джемс, Ч. Кулі, Дж. Мід, Р. Бернс, К. Роджерс, А. Маслоу та ін. За сутнісними властивостями вони, щонайперше, розрізнили позитивну і негативну Я-концепції. Р. Бернс, зокрема, вказує, що позитивна Я-концепція характеризується “твердою переконаністю в імпонуванні іншим людям, упевненістю в здатності до певного виду діяльності і почуттям власної значущості” [5, с. 27]. Загалом її емпірично можна прирівняти до позитивного ставлення особи до самої себе, тобто до самоповаги, відчуття власної цінності і непересічності. І навпаки, синонімами опису негативної Я-концепції є внутрішнє неприйняття себе, відчуття власної неповноцінності і меншовартості [5, с. 33–34].

Здійснена нами [8; 9; 35; 37] порівняльна характеристика 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. Так, за традиційної оргсистеми перебігу навчально-виховного процесу життєвий досвід школярів фрагментарно спирається на їхні вікові та індивідуальні надбання,

оскільки переважають дидактичні цілі над розвивальними, науковий зміст над соціально-культурним, методи навчання над психомистецькими технологіями, академічні цілі над особистісними. Інша соціально-психологічна картина має місце за модульно-розвивальної експериментальної оргсистеми: *ментальний досвід* учня повно використовується на кожному етапі інноваційного освітнього процесу як *основа внутрішнього вмотивування* міжсуб'єктної взаємодії педагога і школяра, *чинник збагачення* соціально-культурного змісту навчання, *механізм взаємозалежності* змістового і формального, дидактичного і навчального, процесуального і технологічного модулів, а також як *засіб добування і творення* довершених фрагментів знань, умінь, норм і цінностей. Водночас у першому випадку вчитель головно виконує *функції транслятора*, або постачальника наукового знання (інформації), що істотно обмежує соціально-культурне поле його діяльності як громадянина, педагога, особистості, а відтак звужує вплив на психосоціальний розвиток і духовне становлення особистості учня; у другому – він є *професіоналом у сфері освіти*, який зосереджує, поширює і збагачує соціально-культурний досвід нації та людства, а тому виконує широкий набір соціально-психологічних ролей – філософа, діагноста, педагога, психолога, мотиватора, консультанта-радника, лектора, інтелектуала, естета, дослідника, менеджера та ін.

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 чи аудиторії 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 оргциклу, починаючи від установчо-мотиваційного й закінчуючи духовно-естетичним [37]. Причому *вектор соціальних ролей* учня “провокує” до того, що він з часом навчається професійно працювати із різновидами змісту розвивальної педагогічної взаємодії. А це обумовлює 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.

Зазначені альтернативні обставини функціонування різних освітніх оргсистем природно позначаються також на *соціальній зрілості* педагога-освітителя. За традиційного навчання переважає його викладацька монологічна робота, спрямована на передачу наукових знань та їх пізнавальне використання учнями. До того ж

учбова діяльність останніх здійснюється у вузькому просторі самостійного вибору і свободи соціальних дій, тому здебільшого не є освітньою і ментально зорієнтованою в повному розумінні слова, оскільки не реалізує мислєдїяльність із соціальними нормами та духовно-естетичними цінностями як найважливішими пластами сучасної культури. За модульно-розвивальної організаційної моделі психосоціального зростання учня і вчителя проектується і втілюється їхня *паритетна* полілогічна і полімотиваційна *освітня діяльність*, надзавдання якої – здобування, поширення і творення етнонаціонального й загальнолюдського досвіду в ситуаціях сумісної особистісної причетності “тут-тепер-повно”, предмет – єдність осмислених і внутрішньо збагачених ментальними характеристиками знань, умінь, норм, цінностей, провідний мотив – самореалізація особистості під час перебігу безперервної розвивальної взаємодії та самостійної пошукової активності, засіб-знаряддя – культурні знаки, символи і вартісні продукти матеріальної і духовної діяльності людини; наслідок – соціальне, у т.ч. моральне і духовне, зростання кожного як індивіда, суб’єкта, особистості, індивідуальності та універсума.

Аналіз інших критеріальних параметрів традиційного уроку і мінімодуля (завдання, наступність, час, темп, колектив, обставини, технологія, забезпечення, контроль, помилки) у контексті альтернативності пізнавально-емоційної і соціально-культурної *парадигм освіти* показує, що перша зорієнтована в основному на *соціально-психологічний клімат* навчальної діяльності школярів, яка

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; друга – виходить за межі навчальної діяльності школярів й функціонує в *організаційному кліматі* багатопроецесуальної 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 позитивної Я-концепції – складної динамічної системи уявлень людини про себе як суб’єкта та універсума цієї діяльності у взаємозв’язку і взаємодоповненні її когнітивного, емоційно-оцінкового, поведінкового і спонтанно-креативного компонентів*.

Проте виникають запитання, які потребують теоретичного осмислення: “Що являє собою самотворення Я-концепції як психосоціальне явище?”, “За допомогою якої структури, соціально-культурного простору і психологічного механізму здійснюється таке самотворення?”, “Як поєднання зовнішніх і внутрішніх умов освітньої співдіяльності забезпечує оптимальний перебіг самотворення людини як універсума?”.

Позитивна 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. Із сказаного слідує, що зазначена психо-

форма багато в чому спричинює колорит життєвих проявів протягом усього діапазону її онтогенетичного розвитку – від дитинства до глибокої старості. Первинна багатоканальна залежність Я-концепції від зовнішніх впливів на особистість видається безперечною. Проте у процесі *соціального змушнення* концептуальне Я не просто відіграє самостійну роль у внутрішньому світі кожного індивіда, воно ще й підпорядковує численні психоструктури мотиваційної, когнітивної, волевої 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.

Відомо, що 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, що полягає у самопізнанні та самотворенні [33] своєї Я-концепції.

В інтеракціоністичному підході Р. Бернса [5] розглядається структура Я-концепції як сукупність *соціальних установок* індивіда, спрямованих на самого себе. Здебільшого у визначенні установок 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 уявлення і думки 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) [24, с. 69]. Тому *самоусвідомлення* кожним себе через ту чи іншу установочну систему – методологічний крок, що допомагає уявити її структуру не як випадковий набір компонентів, а як певну цілісну єдність когнітивного, емоційного й поведінкового компонентів.

Згідно з розробленою В.А. Ядовим [24; 49] диспозиційною теорією особистості, окремі установки не існують у людини самі собою, а організуються у вигляді окремої *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 особи на підґрунті окремих соціальних об'єктів і ситуацій; третій – *базові соціальні установки*, котрі визначають загальну спрямованість активності людини; четвертий – сукупність *цін-*



нісних орієнтацій на цілі життєдіяльності і засоби їх досягнення. У нашому досвіді теоретизування пропонується найвищий, п'ятий рівень глобальної *полівмотивованості вершинних форм 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 оргциклі через поєднання його окремих, здебільшого пізнавальних 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 самого актуалізованого когнітивного змісту [5]. Третя (поведінкова) складова у структурі Я-концепції індивідуальності школяра регулюється її безпосередніми *вчинковими діями*. “Вчинок є істина, справжня творчість нових форм, якостей психічного...”, – як влучно зазначає В.А. Роменець [33, с. 25]. На його думку, 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 [26].

У своїй унікальній *життєвій екзистенції* особистість учня за інноваційної оргмоделі освіти вимушена увесь час виходити за власні межі *ситуативного самоутвердження*, вививатися за кордони буденності, особ-

ливо за наявності четвертого періоду навчального оргмодуля та його етапів. Зазначене можна розглядати як *духовний Я-розвиток* самого школяра, як розкриття його “іншого – великого світу”, за допомогою якого він пізнає себе через вищі формовияви любові, віри і творчості, утверджуючи готовність до самопожертви заради того, що становить сенс його життя (спонтанно-креативна складова).

Отож саме науково спроектоване, циклічне переважання у сфері самосвідомості учнів когнітивної, емоційно-оцінкової, поведінкової та спонтанно-креативної складових їхнього самотворення спричинює виникнення складноструктурованої *динамічної цілісності Я-концепції* кожного за логікою системоформувальної дії освоєних соціальних установок (**рис. 1**).

Разом з тим категоріальне наповнення *рис. 1* показує, що у нашому досвіді теоретичного аналізу 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 оргмодуля 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-дзеркальне, Я-рефлексивне тощо).

Модульно-розвивальний оргцикл спричинює функціонування семи основних модальностей самоустановок,

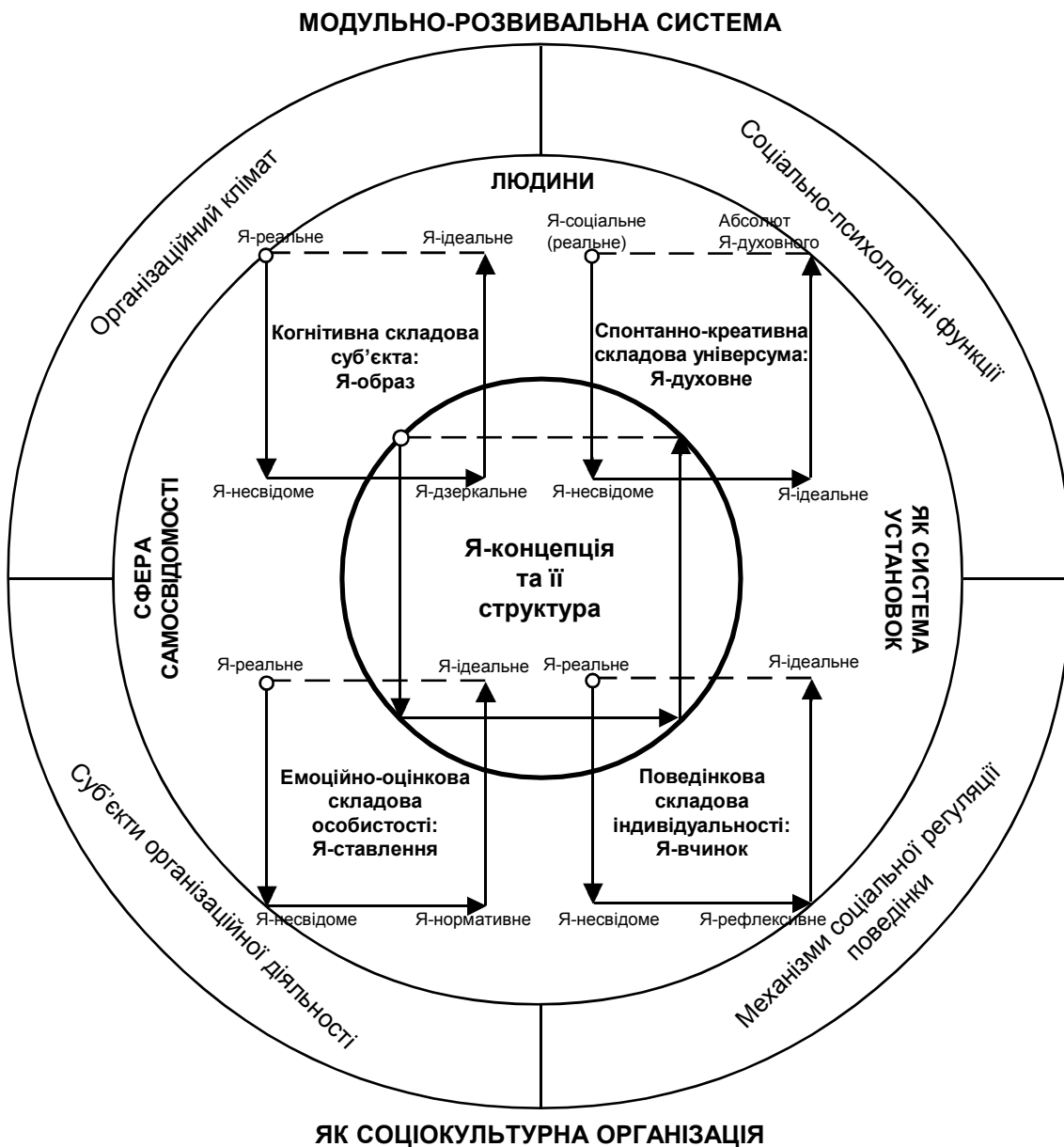


Рис. 1.

*Самотворення Я-концепції у сфері самосвідомості людини як сукупність соціальних установок у загальній структурі соціально-психологічної регуляції оргдіяльності*

які на кожному періоді цього циклу внутрішньо організуються як різногармонійне взаємодоповнення чотирьох складових позитивної Я-концепції учня. Гіпотетично можна припустити, що має місце взаємозв'язок зазначених фаз інноваційного

навчання із рівнями ієрархічної системи диспозиційних установок (*див. попереду*). Зокрема, занурення вчителя і учнів у пізнавальні, нормативні, ціннісно-естетичні і тим більше духовні пласти соціокультурного досвіду актуалізує більшу кількість соціа-

Таблиця

*Категоріально-сутнісні характеристики самотворення  
позитивної Я-концепції людини у цілісному організаційному циклі  
освітнього процесу*

Періоди структурування цілісного модульно- розвивального організаційного процесу	Інформаційно- пізнавальний: проблемно- ситуативна технологія добування знань	Нормативно- регуляційний: критично- регуляційна технологія нормування наукових знань, культурного досвіду	Ціннісно- естетичний: вартісно- світоглядна технологія поширення здобутого соціально- культурного досвіду	Духовний: духовно- креативна технологія самореалізації людського потенціалу учасників розвивальної взаємодії
Універсальні форми причетності особи до творчого та організаційного творення соціально- культурного досвіду	Навчання: пошукова пізнавальна активність – знання	Виховання: система ставлень суб'єкт-об'єкт- суб'єктних взаємостосунків – знання і норми	Освіта: етнонаціональний та загально- людський досвід – знання, норми, цінності	Самореалізація: максимально повний вияв універсального потенціалу особи через життєствердний пріоритет суб'єктивного над об'єктивним
Ієрархічна система диспозиційних соціальних установок	Елементарні, система соціальних, частково базові	Система соціальних, повно базові і частково ціннісні	Система соціальних, базові, повно ціннісні	Духовні установки осягнення сенсу власного життя
Основні складові структури Я-концепції	Когнітивна (Я-образ: характеризує зміст уявлень індивіда про себе)	Емоційно- оцінювальна (Я-ставлення: відображає відношення до себе у цілому чи до окремих сторін своєї особистості і виявляється у системі самооцінок)	Поведінкова (Я-вчинок: форма розкриття, творення себе)	Спонтанно- креативна (Я-духовне: пізнання себе шляхом внутрішнього осягнення сенсу життя)
Механізми самотворення позитивної Я-концепції людини	Ситуація – певна просторово- часова конфігурація сил, смыслів, дій [33, с. 27]	Мотивація – перехід ситуації в мотивацію, тобто процес формування різних мотивів	Дія – конкретний вчинковий акт як ситуативно- вмотивована актуалізація психологічної готовності і приводу його здійснення	Післядія як рефлексія події та результату вчинку
Основні етапи системного самотворення Я-концепції людини	Суб'єкт: добування соціально- культурного досвіду та утвердження ідеально- практичної поведінки	Особистість: нормування соціальної діяльності та набуття особливих властивостей (моральності, відповідальності і т.ін.)	Індивідуальність: збагачення соціально- культурним досвідом власного Я і найближчого оточення, а також утвердження оригінальності та непересічності її вчинку-події	Універсум: саморозвиток Я-духовного як внутрішньо- неподільне злиття із Всесвітом через прийняття ним однієї із таких над- персональних психоформ: віри, чесності, краси, істини тощо

льних 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 мета-інтеграція найвищого багатомодального гатунку, котра характеризує особу як повноцінного універсума.

Зазначимо, що навчання, виховання, освіта й самореалізація за модульно-розвивальної оргсистеми – *соціальні форми* культуротворчого й водночас організованого *самотворення* підростаючим поколінням самих себе як учасників актуального громадянського загалу. Оптимальні умови такого самотворення описує теоретична модель функціонування навчального модуля, з котрої випливає, що 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-креативну сферу людини духовного періоду (*таблиця*). Логічно ширше охарактеризувати основні складові структури Я-концепції й обґрунтувати їхнє призначення у самотворенні людини за цілісного освітнього оргциклу.

## 2. СТАНОВЛЕННЯ Я-ОБРАЗУ ЯК КОГНІТИВНОЇ СКЛАДОВОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ СУБ'ЄКТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ОСВІТНЬОЇ ПОВЕДІНКИ

У загальному психологічному розумінні *образ* – це чуттєва форма психологічного явища, котра має в

ідеальному плані просторову організацію і часову динаміку [23, с. 228], а в прагматичному – зорієнтує суб'єкта у конкретній соціальній ситуації, спрямовуючи його активність на досягнення поставленої мети чи розв'язання певної задачі.

Поняття *Я-образ* (уявлення про себе) 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 обумовлено 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 *само виявлення* постійно розвивається завдяки емоційному насиченню пізнавальної активності та зосередженню уваги учня на проблемних блоках змістового оргмодуля, актуалізації його мотиваційних резервів і передчуття власної компетентності, а також шляхом внутрішнього “вростання” у ситуації вільного вибору та позитивного задачно-діалогічного прийняття навчальних завдань установчомотиваційного та змістово-пошукового етапів освітнього оргпроцесу. Сутнісна незмінність ідентифікованого ядра Я-образу водночас свідчить про наявність відносно стійкої Я-концепції підлітка.

Кожна людина вважає свою *суб'єктну визначеність* настільки при-

родною, 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. Переважна більшість людей, які заблукали у незнайомому місті і зголодніли, не наважаться шукати харч серед кухонних покидьків, а залишаться голодними, тому що, на їхню думку, нижче людської гідності порпатися у недоїдках. 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 – ключ не лише до ситуативного зреалізування його поведінки, а й *соціального утвердження* як освітянина-суб'єкта, тобто носія предметно-практичної, щонайперше культуротворчої, оргдіяльності. 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 оргдіяльності виявляється щонайперше

в показниках змістовності і розгорнутості зовнішнього та внутрішнього навчально-проблемних діалогів-полілогів, котрі свідчать про розширення ним сфери суб'єктно можливого, розумного, соціально прийнятного. Звідси, власне, й впливає 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 невиправданою чи навіть безглуздою.

Осягнення того, що наші дії, почуття та поведінка є лише результатом уявлень та переконань, дає підстави виправдати намагання 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 [12]. Типо-

ві 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 оргсистеми. Оптимально спроектована послідовність пошуково-пізнавальних завдань інформаційно-пізнавального періоду цілісного організаційного 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 їхніх Я-концепцій. 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, несвідомим, дзеркальним, 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 організаційного 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. Самотворення цілісного Я-образу здійснюється через пошукові спроби, котрі спрямовані на те, щоб побачити ідею, яка реалізується за допомогою мисленневих 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 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.* Ситуація – “певна просторово-часова конфігурація сил, смислів, дій, яка утворюється від активної співучасті у бутті різних суб’єктів, і яка може набувати самостійного значення для кожного з них...” [33, с. 27]. Крім того, ситуації властива поява значень (у т.ч. пізнавальних, теоретичних), момент проблемності (проблемно-пошуковий спосіб добування знань), відсутність обставин. На думку В.А. Роменця, “ситуація змертвлюється обставинами, якщо людина починає підпорядковуватися їм: чи не тому трапляється, що найогидніші вчинки виправдовуються обставинами” [33, с. 28]. На аналізованому періоді дія обставин й учителя зокрема на особистість учня істотно обмежені, тому що йому надається широке соціально-психологічне поле для вияву власних емоцій, прагнень, бажань, устремлінь, інтересів. Розвиток модульно-розвивальної ситуації на установчо-мотиваційному та змістово-пошуковому етапах завжди супроводжується пізнавально-емоційним внутрішнім конфліктом, квінтесенцією якого є кульмінація “Що?”. На наступних періодах освітнього оргпроцесу ситуація не тільки не зникає, а продовжує ускладнюватися й функціонувати у знятому суб’єктно-універсумному вигляді. Її формовиявлення змістовно підпорядковується логіці вчинку аж до його повного самоздійснення.

3. *Має місце розуміння Я-образу як установчої системи,* що дає змогу

по-іншому, конкретніше і змістовніше, поставити проблему єдності і множинності модальностей його Я. У зв’язку з цим В.А. Ядов [24; 49] 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 доцільне лише стосовно когнітивних його компонентів. До того ж треба враховувати, що всіляка установка – не самодостатнє відображення об’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 *установчих 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 уяв-

лення про себе утворюватимуть *відносно цілісний Я-образ*, котрий фрагментарно спричинюватиме всю життєактивність (третій рівень задіяння установок). І насамкінець, саме 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 оргциклу (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. 2**).

При цьому виконання учнем низки суб'єктних вимог організаційно-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. Психоорганізаційне 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” [7, 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 організаційної співдіяльності вчителя і учнів. Сам момент перетворення індивіда в



Рис. 2.

*Послідовність становлення Я-образу учня як суб'єкта організаційно-освітньої поведінки за інноваційної системи модульно-розвивального навчання*



суб'єкта навчання виникає на першій фазі структурування змістового орг-модуля тоді, коли в уяві школяра складається ланцюг із кількох внутрішніх ситуаційно-пошукових дій, котрі спонукають його до власне учбової активності. Отож “формування цих дій та їх інтеграція в Я-образі спричинює своєрідне здушевлення всієї життєдіяльності” учня – як влучно зауважив В.І. Слободчиков [31].

### 3. УТВОРЕННЯ ПОЗИТИВНОГО Я-СТАВЛЕННЯ ЯК ЕМОЦІЙНО-ОЦІНКОВОЇ СКЛАДОВОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Американський психолог Р. Бернс вказує, що терміни “образ Я” або “картина Я”, які нерідко вживаються в літературі як синоніми Я-концепції, неповно передають динамічний, оцінковий, емоційний характер уявлень індивіда про себе. Доцільно вживати їх для описання тільки першої, статичної, тобто когнітивної складової Я-концепції. Щоб підкреслити наявність другої – оцінкової складової, більшість науковців вдаються до терміну “самооцінка”. Так, Д. Куперсміт називає *самооцінкою* ставлення індивіда до себе, котре утворюється поступово й набуває звичного формовияву, щонайперше як схвалення або несхвалення, ступінь якого вказує на упевненість чи неупевненість індивіда у своїй самооцінці, значущості чи меншовартості. Іншими словами, самооцінка – це *особистісне судження про власну цінність*, котра виявляється у властивих індивіду установках.

Приблизно так само визначає самооцінку і М. Розенберг: для нього –

це позитивна і негативна установка, спрямована на специфічний об'єкт, який називається Я [24, с. 338]. Самооцінка 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.

Роботи В.С. Магуна та інших експериментальних дослідників свідчать, що люди все ж здатні адекватно оцінювати свої якості і можливості. Зокрема, у “вільних” самоописаннях школярів, яких просили розповісти про себе, оцінковими були лише 7% суджень, інші самохарактеристики зводилися до переліку улюблених занять, справ, бажаних соціальних ситуацій. Тому аналізовані самооцінки – це своєрідні *когнітивні схеми*, що узагальнюють минулий досвід людини, організують та структурують нову інформацію стосовно цього аспекту Я. Експериментально доведено, що самооцінка приховано чи явно присутня у будь-якому *самописі*. Всіляка спроба себе охарактеризувати містить оцінковий елемент, який функціонує за загальноприйнятими нормами, уявленнями про рівень домагань тощо.

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 *мовлен-*

невих значеннях. Наприклад, слова “нечемний”, “нерозважливий”, “примхливий”, “заклопотаний” вказують на іманентну негативну оцінку, в той час як “упевнений”, “розумний”, “вольовий”, “надійний” – позитивну.

Соціально-культурне підґрунтя *розвивальних контактів*, що активізується за допомогою суб’єкт–об’єкт–суб’єктних взаємостосунків на другому періоді модульно-розвивального оргциклу 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 необхідних організаційних умов.

1. *Впровадження варіативних нормативно-регуляційних технологій*, що зумовлюють формування умінь, навичок та еталонів суспільно бажаної діяльності, застосування їх у типових та нетипових ситуаціях, а також розуміння та діяльнісне освоєння нового принципу їх практичного (досвідного, наукового, управлінського) використання. Тут, крім того, важливого значення набуває процедура відбору вправ (пропедевтичні, коментовані, пробні, пояснювальні, тренувальні тощо), оскільки саме їх виконання, зважаючи на спрямування і складність, спричинює потребу у нормотворчій активності школярів, відображає позитивне ставлення кожного до себе й у такий спосіб формує систему внутрішньо набутих високих самооцінок.

Учні, виконуючи творчі завдання, заздалегідь не знають способу їх роз-

в’язання, не мають чітко окресленої предметної основи пошуково-регуляційних дій. Щоб здолати *критичну ситуацію*, вони повинні врахувати усі можливі взаємозв’язки між її компонентами та охарактеризувати їх із соціально прийнятних, здебільшого професійних, позицій. У цьому разі доцільно диференціювати завдання, використовуючи парну та групову роботу над технологією їх постановки і вирішення. Вчитель має змогу оцінити ефективність різних *форм нормодобування* класного колективу у нестандартних ситуаціях соціального і навчального життя та професійно працювати із психосоціальним змістом нормативно-регуляційної фази навчального оргмодуля, залучаючи учнів до усвідомленої *нормотворчої роботи*. Кожний учасник інноваційної освітньої взаємодії соціально налаштований на те, щоб раніше здобути теоретичні знання були переструктуровані та організовані у вигляді полівмотивованого культурного досвіду нації і людства (алгоритми, інструкції, програми, проекти, методи, стандарти тощо). Очевидно, що така паритетна різноаспектна нормотворча оргдіяльність учителя і учнів плекає в останніх високий рівень домагань і самоповаги, гармонізує розбіжності між їхніми ставленнями, самооцінкою і внутрішнім прийняттям самих себе.

За наявності повно актуалізованого, параметрично *унормованого поля соціальної оргдіяльності* 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, через Я-нормативне, оцінюючи самість 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* як конкретного психологічного механізму нормування соціальної діяльності під час оцінювально-сміслового та адаптивно-перетворювального етапів. Вона дає змогу перебороти конфліктність пізнавальної ситуації на першому періоді функціонування навчального оргмодуля й прийняти рішення діяти нормотворчим чином – на другому, а саме, актуалізувати соціально-нормативні труднощі і суперечності як невідповідність між теоретичними знаннями і потребами їх практичного використання. Процедурне переборення конфліктності під час здолання учнями нової інформаційно-пізнавальної фази відбувається через процес "... боротьби мотивів, конструюючи "мотиваційне коло", що утворюється взаємодією таких психічних складових як "імпульс", "мета", "мотив (боротьба мотивів)" та "ідеал", який знову ж таки переходить в "імпульс", але на вищому – власне вчинковому рівні активності. Таким чином, "мотиваційне коло" розгортається у "мотиваційну спіраль" [33, с. 30]. Ось чому, як слушно зауважує В.А. Роменець, *боротьба мотивів становить психо-*

*логічне ядро мотивації* і, відповідно, є визначальним механізмом динамічної зміни ситуації. В результаті з деякої сукупності пізнавальних мотивів перемагає той, який відповідає *нормотворчому ідеалові учня*, тобто спричинює виникнення *кульмінації "Як?"* й психоенергетично забезпечує її суб'єктивну тривалість. Відтак механізм нормативно-регуляційної мотивації 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-несвідомого, Я-нормативного 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, ситуювати і зреалізувати.

Відомо кілька важливих моментів у розвитку *організаційної самосвідомості людини* [24], що дають змогу глибше зрозуміти виникнення високої самооцінки в учня на оцінювально-смісловому та адаптивно-перетворювальному етапах.

*По-перше*, важливу роль у її формуванні відіграє зіставлення первинно пізнавально-пошукового змісту образу Я-реального з Я-ідеальним, тобто

з фантомним образом того, якою особистість бажала б стати насправді. У класичній теорії У. Джемса уявлення про актуалізацію Я-ідеального становить змістову основу самооцінки, яка кількісно визначається як математичне відношення реальних досягнень індивіда до його домагань. Отож учні, котрі на першому періоді цілісного оргциклу 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: учень схильний довільно, у широких межах позитивно можливого, інтерпретувати отриману соціально-культурну інформацію як прийнятну і корисну для свого особистісного зростання.

*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 оргциклу 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. Останнє відображає ті вимоги й очікування, які привласнилися юною особою як такі, котрі безпосередньо пов'язані із життєактивністю її 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 педагогічно обрамленого 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 оргмоделі освіти вимагає аргументованого доведення ще однієї відомої тези. Особистість визначається як набір особливих властивостей (моральність, відповідальність, самостійність, гідність і т. ін.) людини, котрий утворюється під впливом соціокультурного середовища з допомогою спільної діяльності та спілкування [18; 23; 31]. 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-

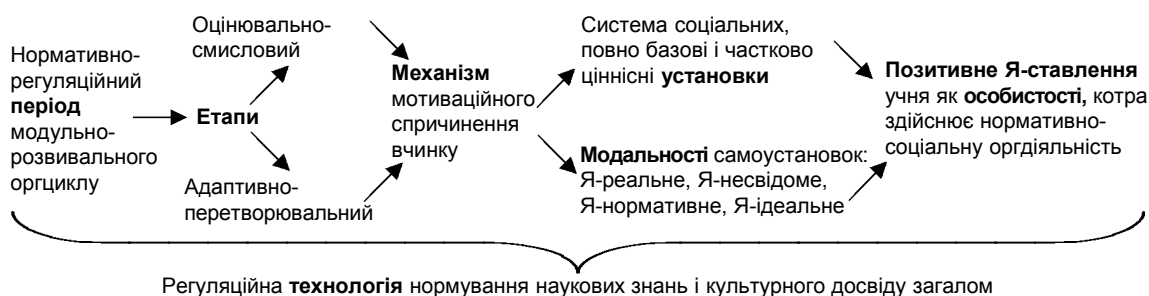


Рис. 3.

*Послідовність утворення позитивного Я-ставлення в учня як особистості організаційно-освітньої діяльності за інноваційної системи модульно-розвивального навчання*

психологічних параметрів особистість школяра безпосередньо підходить до здійснення вчинкової дії через освітню мотивацію, і в оптимальному варіанті – полімотивацію [9a].

Отже, становлення високої самооцінки в особистості учня на другому періоді інноваційного оргпроцесу ґрунтується на: а) *розвивально-регуляційній технології* освітнього нормотворення, б) *мотиваційному механізмові вчинку* культурного самоздійснення, в) *ієрархічній системі соціальних установок*, г) *багатомодальності* та взаємодоповненні *самоустановок* організаційно задіяної особистості (рис. 3).

#### 4. РОЗГОРТАННЯ Я-ВЧИНКУ ЯК ПОВЕДІНКОВОЇ СКЛАДОВОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ПІД ЧАС ВАРПІСНОГО НАПОВНЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ОСВІТНЬОЇ ПОДІЇ

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 *поведінкові стратегії*. Перші дві підсистеми можна розвести тільки теоретично, хоча у реальному психологічному вимірі вони неподільні, налаштовують учасників освітнього оргциклу на ту чи іншу поведінку. Остання, як складова Я-концепції, за логікою інноваційного навчання спрямована на активізацію *вчинку самобачення*, професійно-педагогічне самовипробування та саморозкриття індивідуальності кожного учня. Зазначене досягається завдяки створенню особливого (норморегуляційного) соціально-культурно-психологічного простору розвивальної взаємодії у класі, утворенню позитивних мотивів на шляху до самовдосконалення та підтримки вольових дій кожного у здоланні вад власного Я.

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) поведінкової складової індивідуальності учня – мета ціннісно-естетичного періоду освітнього оргциклу, що досягається зреалізуванням *учин-*

ку розкриття та творення себе. Тільки здійснюючи вчинкові дії, особа спроможна зменшити невідповідність між ідеалом і реальністю, наблизитися до бажаної мети. Це наочно підтверджує теоретична концепція К. Роджерса [25; 42]: небезпека існує для людини тоді, коли вона усвідомлює невідповідність між модальностями своєї Я-концепції. Тому *переживання*, котрі гармонують з її Я-концепцією та цілісними 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 осягнення 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.

Основним осередком розв'язання зазначених суперечностей є людський *вчинок*. В.А. Роменець всебічно аналізує логіку розгортання вчинку з його ситуаційною, мотиваційною, дійовою та післядійовою складовими.

Творчий життєвий шлях учений пропонує розглядати як серію вчинків, або як цілепокладання та досягнення мети завдяки *вчинковому механізму*. Адже через нього субстанція “бачить саму себе”, приходить до саморозкриття, самотворення своєї поведінки [26].

*Мотив учинку*, становлення якого започатковане на нормативно-регуляційному періоді функціонування навчального оргмодуля, *втілюється у деякій вчинковій дії на ціннісно-естетичній фазі*. При цьому суб'єктивна готовність учня як індивідуальності здійснити освітній вчинок передусім формується в його уявленні як покликання зробити щось значиме, очевидне, виправдане, до того ж із зрозумілою відповіддю на одвічне запитання: “Для чого?”. Актуалізація освітнього вчинку 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 оргдіяльності 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 розу-

мових 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 оргтехнічні, 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 в процесі обстоювання низки прийнятих вартостей, а й *першопричиною вчинкової квінтесенції відшукати сенс освітотворення “тут-тепер-повно”*. “Разом з появою приводу завершається причинний ланцюг вчинкової дії. І вчинок здійснюється” [33, с. 32], де комунікація – важливе визначення вчинку, в якому “людина звертається до великого матеріального світу (живого або неживого), змістовно взаємодіючи з ним. Унаслідок комунікації виникає соціальна спільність, єднання всередині неї. Цим досягається освоєння світу і найбільш ґрунтовне самоствердження в ньому” [21, с. 394].

*Освітній учинок вартісного змісту* знаходить найповніший формовияв у персоніфікованій комунікації, яка має наукову, художню, технологічну, практичну та інші різновиди, що зміс-

товно розширюють уплив учнів на предмети і події найближчого оточення, надаючи їм ціннісного відтінку та естетизуючи їх. Аналізований вчинок – це діяльна інтеграція параметрів творчої комунікації – інтуїції, фантазії, мислення тощо. Завдяки йому встановлюються міжлюдські відносини, котрі пронизані морально-етичним змістом і завершуються здійсненням *акту свободи мислєдіяльності в освітній комунікації*. Загалом залежність і свобода походять із тих соціокультурних джерел, котрі визначають специфіку вчинкової комунікації, щонайперше гідності як провідної риси особистості і формосутність людської духовності.

Окремі дослідники (Г. Андреєва, В. Соковнін, К. Платонов та ін.), аналізуючи поняття “спілкування”, розмежовують його з поняттям “комунікація”. Останнє вони тлумачать як “повідомлення”, “передачу інформації”, підкреслюючи його односторонній характер, зв'язок із теорією інформації, технічними системами. Але семантично “комунікація” та “спілкування” мають багато спільного. Комунікація (*від лат. communicatio*) і похідні від цього терміна визначення в інших мовах позначають не лише “зв'язок”, “повідомлення”, а й “спільність”, “з'єднання”, тобто майже збігаються з поняттям “спілкування”.

Американський соціальний психолог Т. Шибутані розглядає комунікацію як діяльність, яка передбачає взаємну координацію поведінки індивідів, котрі беруть участь у процесі спілкування. У нашому випадку під *вчинковою організацією комунікації* будемо розуміти передусім спосіб паритетної суб'єкт-об'єкт-суб'єктної діяльності між учасниками освітніх

взаємин, який передбачає взаємне розуміння один одного та полегшує адаптацію й урегулювання їхньої поведінки до розкриття і творення себе.

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 самостійно, 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-сислової 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. Учителю, відкриваючись назустріч учневі й отримуючи доступ у його внутрішній світ, водночас розширює межі *змістовно-вартісного спілкування* і збагачує значеннями і смислами поведінкову складову його Я-концепції, що свідчить про його самоутвердження в оригінальності та непересічності.

Отже, система оргвпливів за інноваційного навчання стимулює розвиток широкого потоку внутрішніх процесів *психосоціального зростання* індивідуальності учня, спричинюючи становлення високих цінностей, творчого потенціалу і духовного само-

вдосконалення. Проте очевидно, що не всілякий навіть гуманний чи зовні ефективний педагогічний вплив характеризується позитивною розвивальною результативністю. Так, Г. Ковальов описує три основні парадигми (реакційна, акціональна і діалогічна), за допомогою яких можна пояснити природу і закономірності психологічної реальності, спираючись на відомі стратегії міжособистісного впливу – імперативну, маніпулятивну, розвивальну. *Психосоціальна організація освітнього вчинку* знаходить межове втілення у відкритому діалозі ідей та ідеалів, ставлень й оцінок, переконань і ціннісних орієнтацій. І це цілком зрозуміло, оскільки модульно-розвивальна система оргтехнічно втілює паритетну соціально-культурну діяльність учителя і учнів, за якої суб'єктна активність є визначальною у налагодженні рівноправних взаємин партнерів як найвищого культурного продукту і суспільної цінності. Це системно стимулює розгортання *внутрішньої мотивації* освітньої діяльності учнів, а відтак урегулює розвиток мотиваційно-вартісних рис універсума, тобто пробуджує у кожного бажання до самотворення позитивної Я-концепції.

За окресленого вартісно-діалогічного підходу до процесуального наповнення інноваційного навчання поіншому формулюється проблема *психологічного впливу*, центральною ланкою якої є дослідження розвивальної стратегії в організації ціннісно-особистісної фази. Основна соціальна умова реалізації її завдань – *проблемний діалог*, а визначальні норми і принципи його новаційної організації – емоційна та особистісна відкритість партнерів-комунікантів, психо-



логічний настрій на актуальний психодуховний стан один одного. В таких проблемно-комунікативних ситуаціях дві особи, за допомогою обопільних вчинкових дій, задають розвивальний простір творення себе через взаємо- і самоздійснення, котрі мають конкретну часову протяжність і створюють картину єдиної та неповторної *зворушливо-вчинкової події*. Тому впливу у звичному розумінні слова не існує: він поступається місцем психологічній єдності індивідуальностей, у якій розгортається творчий учинковий процес взаємозбагачення різних ментальних досвідів й виникають передумови для самоспричинення і саморозвитку.

Таким чином, надзавданням третьої, ціннісно-естетичної фази цілісного модульно-розвивального оргциклу є здійснення підсумкового контролю якості оволодіння кожною індивідуальністю знаннями, нормами і вартостями через комунікативну діяльність та її різноманітні форми – практичну, технологічну, художню та ін. Остання набуває характеристик *соціального вчинку*, зреалізування якого – формовідповідність процесів самотворення позитивної Я-концепції за зовнішніми і внутрішніми параметрами людини як індивідуальності. Крім того, ця фаза покликана розвивати *творчу рефлексію* школярів, збагачувати їхню свідомість передовими ідеями та ідеалами, віруваннями і переконаннями, моральними кодексами і світоглядними програмами. Вчитель-психолог професійно рефлексує академічну і розвивальну продуктивність не тільки своєї праці, а й результати роботи учнівського колективу і, щонайважливіше, психосоціального зростання кожного окре-

мого учня за допомогою ситуативного плекання поведінкової складової його цілісно зорієнтованої Я-концепції.

Самоутвердження третьої, поведінкової складової учня відбувається через *комплекс соціальних установок* (когнітивних, емоційних, діяльнісних, базових, повно ціннісних), які спрямовують його як індивідуальність до повно змістового освітнього вчинку, що дає змогу зблизити через Я-рефлексивне Я-реальне із Я-ідеальним та наповнити ціннісним 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 тільки на третьому періоді навчального оргмодуля і самостверджується лише у процесі становлення позитивної поведінкової 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. Б.Г. Ананьєв у зв’язку з цим писав: “Якщо особистість – “вершина” всієї структури людських властивостей, то індивідуальність – це “глибина” особистості і суб’єкта діяльності” [1]. *Розвій індивідуальності* на ціннісно-естетичному періоді вказує, що учень знаходить щось непересічне чи унікальне у вартісно-смысловому наповненні паритетної освітньої діяльності, яке збагачує

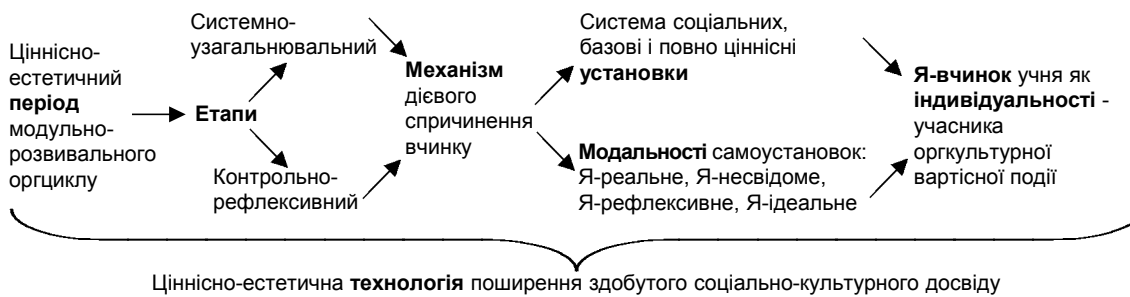


Рис. 4.

*Послідовність розгортання Я-вчинку учня як індивідуальності організаційно-освітньої події за інноваційної системи модульно-розвивального навчання*

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 на нормативно-регуляційному періоді формує позитивне Я-ставлення у контексті самоутвердження під час розвивальних взаємовідносин з іншими (позиції, ролі тощо), то індивідуальність – це відшукання власного місця, ролі, позиції у життєвому повсякденні, *самовизначеність* всередині свого буття за допомогою *освітнього Я-вчинку*. Крім того, особистість постає при контактуванні людини із суб'єктивним оточенням, а індивідуальність – це завжди її *самозустріч*, тобто контакт із самою собою як іншою живою інстанцією, яка не співпадає вже ні зі своєю самістю, ні з іншими відстороненими у фізичному просторі Я за набутих соціопсихічним змістом актуального життя. Звідси зрозуміло, чому розвиток індивідуальності кожного учня під час проходження третього оргперіоду інноваційного навчання та його етапів (системно-узагальнювальний і контрольно-рефлексивний) безпосередньо пов'язаний із здійсненням кожним тотальної рефлексії попередніх фаз структурування цілісного модульно-розвивального оргциклу та виробленням ціннісно-критичного ставлення до *результатів Я-вчинання* і способу буття загалом.

Отже, при наявності ціннісно-естетичного періоду навчального оргмодуля, за якого інноваційна освіта відіграє роль універсальної форми причетності особи до культурного творення етнонаціонального досвіду й утілюється у низці вартісно відрефлексованих вчинкових дій як механізму самотворення людиною самої себе, й окреслюється та повно реалізується *Я-вчинок індивідуальності учня (рис. 4)*. Завдяки останньому він “уособлюється у відносно самостійну “точку буття”, творчо виявляє себе, стає суб'єктом історичного, громадянського і власного життя...” [31, с. 357]. 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.

## 5. САМООСЯГНЕННЯ Я-ДУХОВНОГО ЯК СПОНТАННО- КРЕАТИВНОЇ СКЛАДОВОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ У СФЕРІ ВІТОКУЛЬТУРНОГО БУТТЯ УНІВЕРСУМА

В модульно-розвивальному оргпроцесі найважливіше те, що на четвертій, *духовній фазі освітнього циклу* відбувається пізнання себе кожним учасником міжособових взаємин, а відтак становлення його Я-духовного. Це водночас забезпечує актуалізацію такої форми причетності учня як універсума до організаційного творення соціально-культурного досвіду як *самореалізації*. Цілком природне переважання спонтанно-креативної складової цілісної структури Я-концепції, котра плекає самодостатність Я-духовного вчителя і учнів, гармонійно взаємодоповнює когнітивну (Я-образ), емоційно-оцінкову (Я-становлення), поведінкову (Я-вчинок) складові та ієрархічно надбудовується над ними у вигляді *абсолюта духовного Я*. Четвертий період аналізованого оргциклу, на наш погляд, пізнається та проживається кожним універсумом паритетної взаємодії шляхом *осягнення* людської духовності в усій її змістовній повноті, феноменальній інтенційності та формотворчій багатоманітності.

Щоб зрозуміти глибше зазначену реальність перейдемо до розгляду основних напрямів обґрунтування її соціально-психологічної природи. За всім розмаїттям сучасних підходів до сформульованої проблеми легко проглядається чотири основоположних і водночас сутнісно відмінних у витлумаченні того, що таке духовність і духовна людина зокрема.

*Перший напрям* 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 досягнень народів. Відтак духовність суб'єкта за інноваційної системи освіти може бути описана як результат його прилучення до загальнолюдських цінностей, духовної культури, а дух інтерпретований як категорія культурологічна, світоглядна [11; 22]. За такого підходу дух являє собою об'єктивне явище, яке припускає наявність потенційного змісту активності учня-універсума під час проходження четвертого періоду функціонування навчального оргмодуля. Тоді самоактивність учасників навчання закономірно спрямовуватиметься на упредметнення обстоюваних ідей, формування пріоритетних значень і смислів, які окреслюють семантичне поле актуального культуротворення, духовного настановлення недобродійних людей.

Іншим важливим джерелом становлення духовності універсума в інноваційному освітньому оргпроцесі є *етичні норми*, на які учень постійно орієнтується під час паритетної розвивальної взаємодії з учителем. 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 загально-

людські вартості стають невід'ємною складовою її освітньо зорієнтованого духовного світу, нестримного мудрості дійства суб'єктивної реальності.

Норми і взірці поведінки, будучи 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.М. Леонтьєв та інші науковці. Аналізуючи результати цих пошуків, В.В. Знаков [11] 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 самотутня психоформа саме у *процесах смислотворення*, 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 (**рис. 5**).

*Другий напрям* досліджень духовності стосується вивчення ситуативних та особистісних чинників, що сприяють виникненню у людини *духовних станів*. Духовний стан характеризується тим, що людина тимчасово “не помічає” зовнішнього світу, не відчуває своїх органічних функцій, своєї толерантності, а зосереджується на осмисленні і переживанні духовних цінностей, тобто

пізнавальних, етичних чи естетичних аспектів людського буття. Умовно кажучи, духовні стани протистоять матеріальній природі і світу [11]. Тому до вершин духовного буття кожний універсум піднімається у моменти інтелектуальних осягнень і розв'язання внутрішніх етичних конфліктів, котрі науково проектуються і психомистецьки втілюються під час проживання четвертого, духовного, періоду модульно-розвивального оргциклу. В такі моменти у ментальному досвіді учня самотворення Я-духовного можливе виходу за межі приземленості образів, моделей і стратегій зміни зрозумілих зовнішніх подій. У такий спосіб виникає внутрішній смисл прожитої події, тобто те реальне психологічне підґрунтя плекання духовної ситуації актуального часу, котра є предметом інтелектуальної рефлексії кожного універсума розвивальних організаційних взаємин (**рис. 6**).

У психології аналіз духовних станів здебільшого пов'язаний із пошуками джерел духовності в нереклексивних глибинах несвідомого Я людини. На думку В. Франкла, людська духовність залишається не лише неусвідомленою, а й неминуче сутнісно несвідома, інтелектуально “незрима”. Певною мірою природно, що рафінований і самодостатній дух неспроможний до рефлексії, оскільки його засліплює будь-яке самоспостереження, котре прагне охопити цей дух у зародку, джерелі [34]. З часів З. Фрейда і К. Юнга небезпідставно обстоюється уявлення, що психічне життя за внутрішнім змістом переважно несвідоме [46]. Тому одним з оригінальних напрямів пошуку джерел духовності є спроба аналізу взаємодії



Рис. 5.

*Етапи становлення Я-соціального у контексті духовності як джерела і продукту творчої життєдіяльності учня*



Рис. 6.

*Етапи становлення Я-несвідомого учня у функціональному контексті духовних станів*

вершинних пластів самоусвідомлення суб'єкта і глибинних нашарувань його психіки (особистісного несвідомого та архетипів колективного несвідомого). Не дивно, що найважливіший емпіричний метод осягнення Я-духовного на модульно-розвивальних заняттях – внутрішній проблемний діалог учня із потаємними глибинами своєї душі, який спонукає його до творення добра, вдосконалення та пізнання себе.

У межах *третього напрямку* духовність розглядається як *форма саморозвитку і самореалізації* людини, звернення до вищих ціннісних інстанцій конструювання універсума. Зазначений принцип функціонує в модульно-розвивальній оргсистемі у зв'язку з тим, що розвиток і самореалізація Я-духовного кожного учня розпочинаються із витлумачення й прийняття на рівні продуктивної віри

етнонаціональних і загальнолюдських духовних святих і вартостей – істини, добра, краси, незалежності, долі, патріотизму тощо. Тому на інноваційних заняттях учні доступними розумінневими засобами наповнюють значеннями, смислами й квантами вірування змодельовані соціальні ситуації, драматичні сценки, кульмінаційні моменти пізнання себе та інших. Оперування культурними універсалами та морально-етичними категоріями свідчить не лише про визнання суб'єктивної важливості спонтанно-креативної складової Я-концепції на завершальному періоді освітнього оргмодуля, а й про психологічну готовність до добування, збагачення, розповсюдження і творення цих універсалий і категорій. Мотиваційною засадою тут є духовні бажання і продуктивні вірування

кожної індивідуальності. Під останніми К. Ясперс 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 чи близькі до них істини. Духовні потяги відображають складну психічну реальність, свідчать про існування фундаментального переживання, яке виникає із-за відданості людини духовним вартостям [51].

Важливим проміжним етапом викристалізування позитивних духовних цінностей у морально-рефлексивній свідомості осягнутого школярем світу на четвертому періоді модульно-розвивального оргциклу є наявність у нього відчуття “внутрішньої, особистісної свободи” [4; 16], “свободи як духовного стану самовідчуття людини” [17]. І це природно, тому що розвиток духовності як психоформи самореалізації універсума неможливий без відчуття свободи. У цьому значенневому контексті духовність – це здатність *перевести на вищий вітокультурний рівень індивідуальність учня, де він набуває властивостей універсума*, котрий різнобічно вдосконалює буття свого внутрішнього проживання, завдяки чому повно реалізується його людська собі-тотожність.

Духовний стан особистісної свободи на завершальному періоді освітнього оргмодуля виникає в учнів за умов усвідомлення ними зовнішніх можливостей вибору і сформованої внутрішньої готовності його реально здійснити. Але цього недостатньо для повноцінного функціонування зазначеного етапу: модульно-розвивальний процес неможливий, якщо освітні

вчинки реалізуються на засадах механістичного перебору альтернатив. Інноваційна оргмодель духовного періоду задіює їх у контекст особистісного знання, смислоутворень і безпосередньої миследіяльності, а відтак створює нові значеннево-смилові відносини та психічні образи бажаного майбутнього, тобто моделює соціальну ситуацію креативного змісту та ціннісно-етичного вибору. У цьому й полягає суть свободи вчинкової післядії універсума на зазначеній фазі освітнього оргмодуля (рис. 7).

*Четвертий напрям*, 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. Він переважно стосується спонтанно-креативної складової Я-концепції, котра задіюється на духовно-естетичному етапі. *Релігійне знання ґрунтується на вірі*, яка відіграє роль важливої нормотворчої системи у життєдіяльності модульно-розвивальної школи й змістовно об’єктивована у принципі духовності [36; 37, с. 49–71]. Крім того, створена програма довготривалої дослідно-експериментальної роботи “Школа віри” [40], згідно з якою віра – вітокультурна реальність людського буття, якій щонайперше притаманні такі атрибутивні риси як емоційність, спонтанність та інтуїтивність; саме з їх допомогою універсум компенсує нестачу світоглядних знань та уявлень, розширює межі внутрішньої свободи і духовної самодостатності у високопроблемному навколишньому світі (рис. 8).

Мета Школи віри – “ростити вільнолюбиву, добродійну людину з

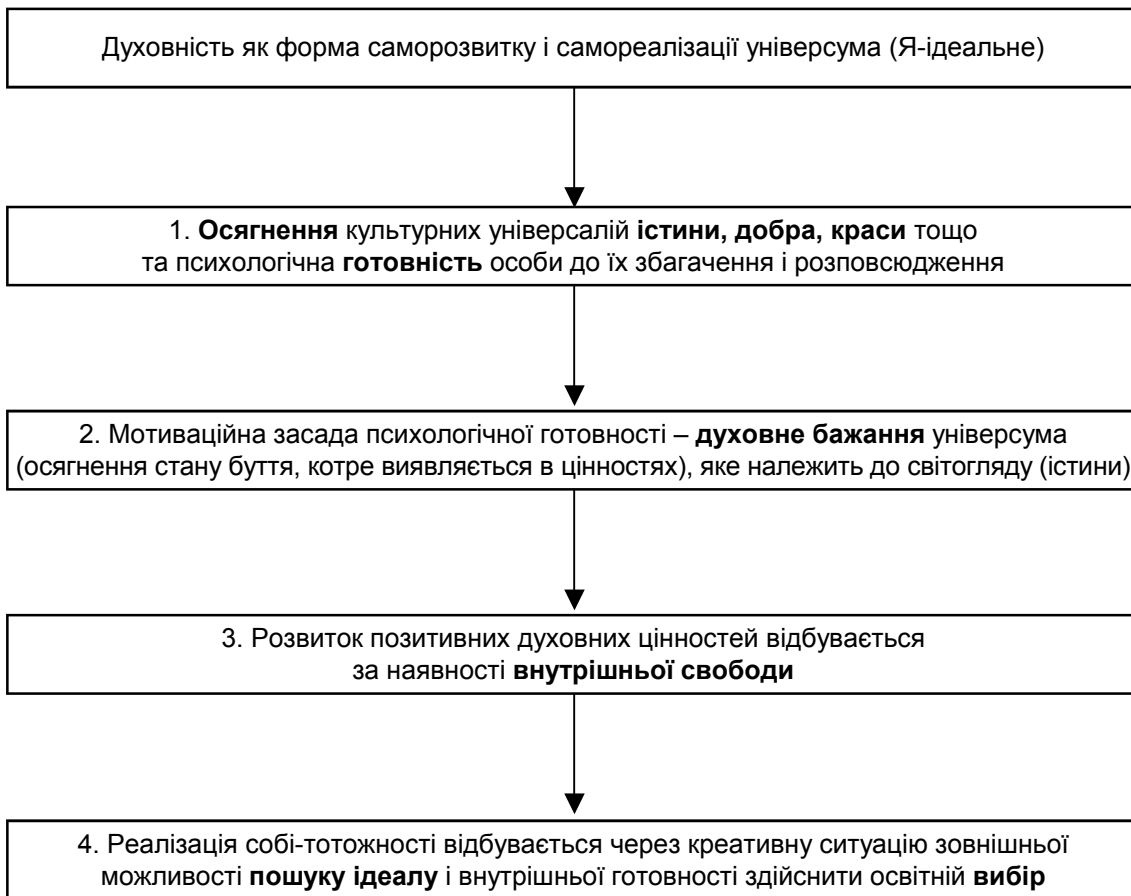


Рис. 7.

*Етапи становлення Я-ідеального в контексті розвитку духовних психоформ саморозвитку і самореалізації учня як універсума*

високосформованою здатністю продуктивно вірити та регулювати свої почуття, думки, вчинки” [40, с. 11], а одне із завдань – досягнення духовного рівня регуляції поведінки і діяльності випускників загальноосвітньої школи (ліцею), який можливий за одночасної наявності віри як психосоціальної структури-процесу, психічного образу і душевного стану пристрасного універсумного взаємоприйняття учасників інноваційного навчання один одного. Багатозмістове психокультурне плеткання віри за умов дотримання вимог якісно нових принципів організації

освітнього процесу ситуативно утверджує надцінність ментально-духовного співбуття шкільного загалу. “Тому у Школі віри вчителі і учні є особами гуманно віруючими, й не тільки у християнському розумінні, а й у більш широкому – онтологічному, буттєво-духовному.

Звісно, віра і духовність загалом – явища змістовніші, глибші і обсяжніші за сферу раціонального освоєння діяльності людським розумом. Тільки частка того, що іманентно переживається і світовідчувається, кристалізується раціональними засобами пізнання (жестом, знаком,



словом). Але найважливіше в обстоюваному експерименті те, що проектується соціально-психологічні умови, за яких розум і духовність гармонійно взаємовіносяться у внутрішньому світі особистості-універсума: розумова активність забезпечує роботу свідомості, віра надає життєдіяльності осмисленості, цільності, повноти. 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” [40, с. 17–18].

Отже, проблема духовності набуває основоположного значення на духовному періоді модульно-розвивальної оргсистеми освіти, який гармонійно взаємопоеднує визначальні складові-носії цієї реальності (рис. 9). У зв'язку з цим вкажемо на принципи самоорганізації цієї специфічної реальності, що інтегрують зазначені вище напрями та

сприяють самотворенню духовного Я людини як універсума: а) *ментальності*, в котрій духовність сприяє розвитку національного характеру та етнічної архетипності, утверджує цінність та самоцінність людської індивідуальності, є продуктом творчої роботи духу над природними стихіями і характеризується як динамічний процес здійснення нових вартостей і смислів, “жива” доля народів та етносів, освітніх систем і технологій за умов переважання вітокультурного над біологічним [39, с. 13–28]; б) *активності*, що обґрунтовує постулат: духовність – це глибинна сила несвідомого Я, а тому відображає пріоритет внутрішнього над зовнішнім [15]; реалізується на інноваційних навчальних заняттях через спілкування із творцями та творами духовної культури (наукові і художні тексти, картини та інші вироби мистецтва); в) *саморозвитку*, де духовність спрямовує всі сили душевного життя людини до самовдосконалення й характеризує переважання майбутнього над минулим [15]; коли самореалізація універсума та

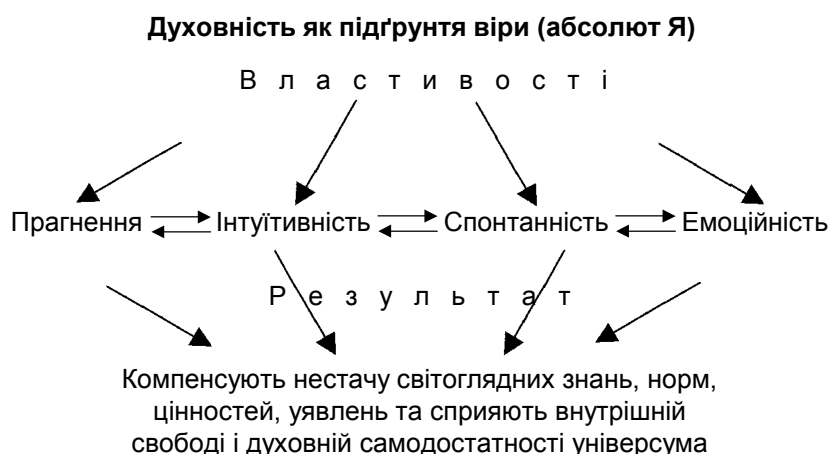


Рис. 8.

Сутнісні характеристики духовності як підґрунтя віри

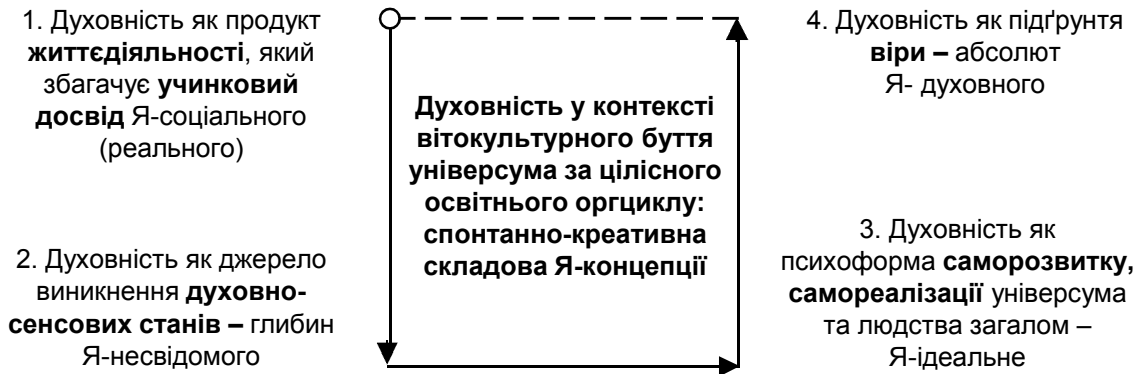


Рис. 9.

*«Методологічний квадрат» основних складових-носіїв духовності у сфері етнокультурного буття універсума*

виникнення ідеального Я відбуваються в особливому соціально-культурно-психологічному просторі їхнього обопільного становлення (не тільки знання, уміння, навички, норми і цінності, а й толерантність, паритетність і духовність взаємостосунків) [див. 39, с. 45–70]; г) *ієрархічності*, що вимагає, щоб духовність була вершинною системою в ієрархії систем, а відтак утворює переважання метасистемного над субсистемним [15], в котрому становлення особистості як універсума внутрішньо організовується від актуалізації окремих локальних (пізнавальних, емоційних, мотиваційних, вольових) опор його ментального досвіду до суперсистемного предметно-ідеального формовиявлення духовних станів, процесів і властивостей; у результаті досягається життєва компетентність і мудрість вчиняння повноцінно функціонального універсума в осягненні сенсу свого життя (становлення Я-духовного) (рис. 10).

Квінтесенцію інноваційної організації на четвертому періоді пробудження духовності в кожного універсума як реальної глибинно-вершинної сили його вітокультурного самоутвердження відображає запитання:

“У чому сенс життя?” В. Франкл називав духовність “підсвідомим богом”, тому що вона відіграє стрижневу роль у розвитку кращих потенцій учня і забезпечує його цілісність. У разі її пригнічення (характерного для традиційної організації) виникає ноогенний невроз [15], тобто стан втрати сенсу життя. Тому духовність спонукає універсума до потреби осягнути цей сенс на етапі духовно-естетичної самопрезентації, коли незаперечною вимогою є пріоритет “суб’єктивного” в усіх його формовиявах (соціокультурного, внутрішнього, майбутнього, метасистемного) над “об’єктивним” (біологічним, зовнішнім, минулим, субсистемним) [15].

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 міждисциплінарному підході А.В. Фурмана, де становлення духовного Я учня-універсума спричинюється оргтехнологічно, програмово-методично і психомистецьки, що повно утверджує ситуативне переважання

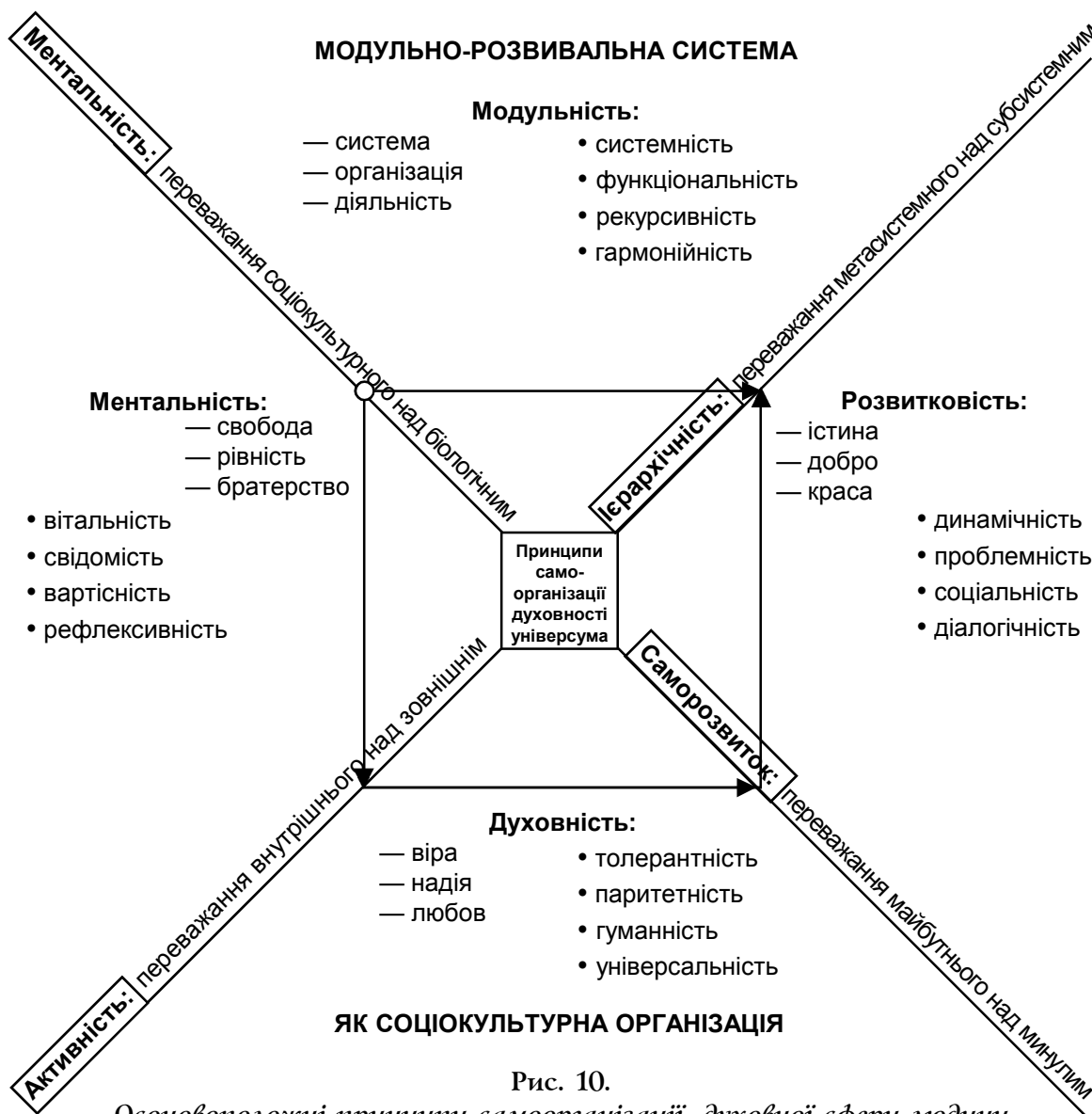


Рис. 10.

*Основоположні принципи самоорганізації духовної сфери людини як універсума за модульно-розвивальної інноваційної системи*

“суб’єктивного” змісту модульно-освітніх занять над “об’єктивним”. Отже, духовність – осередок універсума, життєпокладання якого спонукає душевний світ до межового вдосконалення та постійного пізнання себе як Богоподібної істоти.

Зауважимо, що зазначений пріоритет пропагує й гуманістична психологія [19; 25]. Проте, як не парадоксально, до обстоювання означеного переважання вперше прийшли фі-

зики. Так, К. Роджерс, пише: “Психологи повинні усвідомлювати так само, як це довелося зробити фізикам, а саме, 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” [25, с. 213].

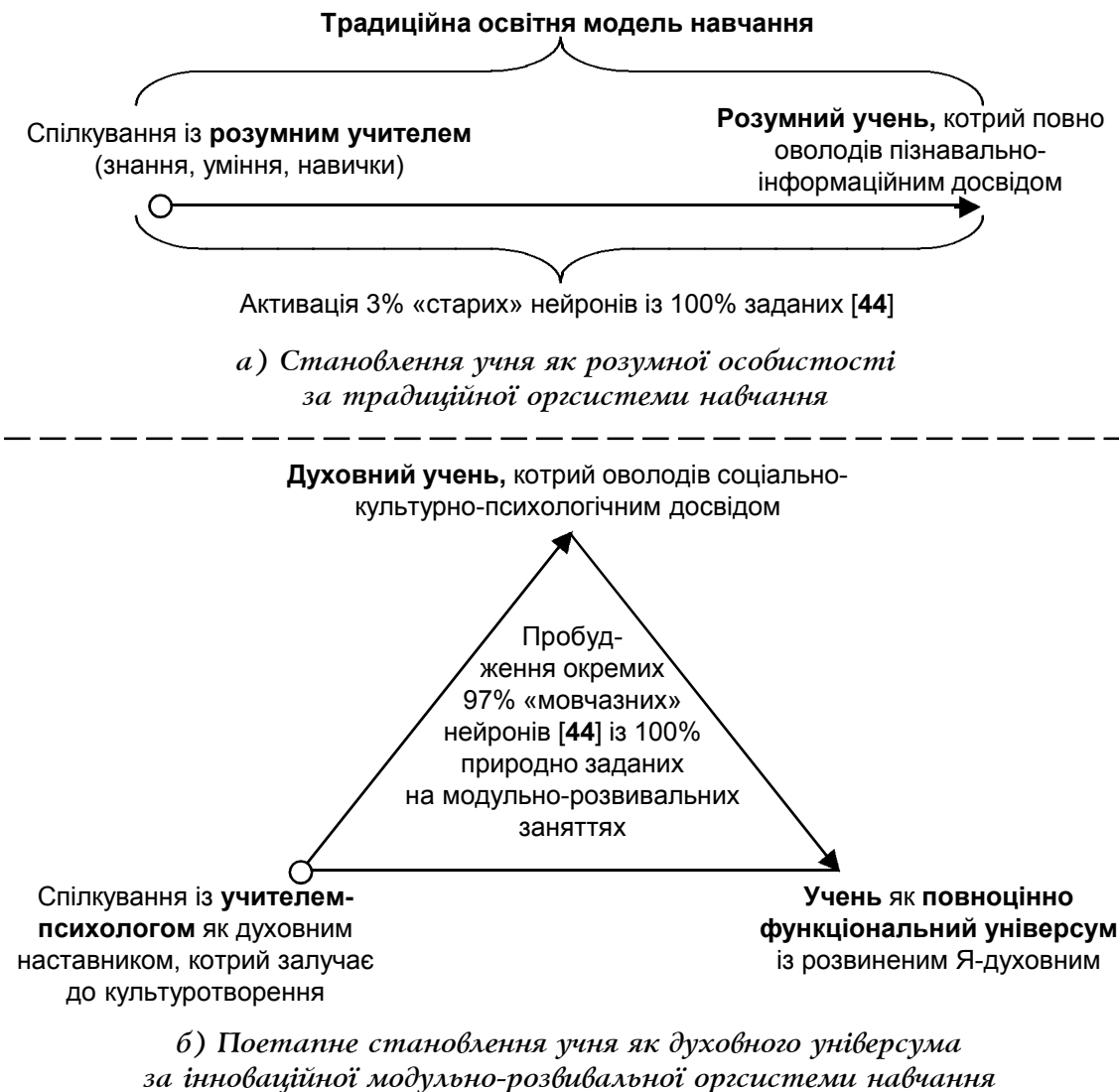


Рис. 11.

*Моделі порівняння особистісної зрілості учня за традиційної та інноваційної організації навчання*

Отож для розуміння того, що психологія духовності є саме психологічною теорією, треба глибоко пізнати її біологічні підвалини, вітальні першооснови. Водночас біологічний підхід припускає, що розвиток духовності – життєва квінтесенція кожної людини, вагомість якого значно масштабніша за сексуальні чи інші психофізіологічні потреби: якщо

придушування інтимного життя це ще не трагедія (без нього можна якось обійтися), то пригнічування духовного Я – особистісна смерть людини [15]. Свого часу дану тезу підтримав А. Маслоу [19], який стверджував, що основне джерело людської діяльності – самоактуалізація, котра передусім виявляється у потребі приносити оточуючим добро.

Те, що пробудження духовності – первинно біологічна потреба людини, опосередковано підтверджують дані про нейрональну активність мозку, отримані у системно-еволюційній теорії В.Б. Швиркова [15; 43; 44]. Емпіричним підґрунтям цієї теорії є відомий фундаментальний факт про те, що 97% нейронів пересічної людини “мовчать усе життя” (рис. 11а). При цьому народження нових функціональних систем виникає не за допомогою переучування 3% еволюційно старих нейронів, а шляхом пробудження нових, тобто тих, котрі раніше мовчали [44, с. 199–200].

Наші теоретико-експериментальні пошуки, здійснювані в контексті соціально-культурної парадигматики, показали, що інноваційне ведення освітнього оргпроцесу дає змогу кожному учневі на духовно-естетичному етапі, завдяки моделюванню ситуацій самотнього 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, в учня 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 психотравмуючого характеру. За наявності психолого-педагогічного змісту розвивальної взаємодії на духовному періоді оргциклу з обох партнерських сторін – учителя і учнів – модульно-розвивальна техносисте-

ма інноваційного навчання задіює окремі “мовчазні” нейрони універсума з усього набору 97% їх реалізації. У такому середовищі учні стають не лише розумними, а й культурними, високодуховними (рис. 11б).

Отже, аналізований період організаційного модуля відіграє роль глибинно-вершинної сили утвердження універсума, котра первинно діє із Я-несвідомого, яке інтегрує Я-соціальне, Я-ідеальне, Я-духовне в окрему цілісність й водночас розвиває саму духовність. У психології відомі різні психоформи пробудження людського духу: лібідо (за З. Фрейдом) спонукає людину до сексуальної насолоди, “цільовий образ” (за А. Адлером) організує її індивідуальне життя, архетипи (за К. Юнгом) наповнюють особу надіндивідуальною творинною енергією далекого “минулого”. Проте це все суперечить вищеприписаному принципу саморозвитку (див. рис. 10). Стратегія пробудження духовності у глибинах несвідомого Я учня задовольняє основоположні принципи самоорганізації духовної сфери універсума і становить надійний фундамент його душевного світу.

Прокидання духовності, як центральної сутнісної енергії універсума, супроводжується станами небаченої краси. Духовність насичує спонтанну складову Я-концепції через такі, фактично надлюдські, формовияви – Віру, Честь, Красу, Істину, Справедливість [15]. Ще В. Франкл підкреслював, що духовність – це не продукт культури, яка нав’язана зовні. Вона – істинне ество людини, котре знаходиться в глибинах “несвідомого”. “Пласт підсвідомої культури містить джерела і коріння

всього свідомого. Тому ми знаємо і визнаємо не лише несвідоме у вигляді потягів, а й духовне несвідоме, і в ньому вбачаємо основу всієї свідомої духовності” [34, с. 96].

Із сказаного можна зробити таке узагальнення: самореалізація духовного Я кожного універсума передбачає переважання соціокультурного над біологічним, внутрішнього над зовнішнім, майбутнього над минулим, метасистемного над субсистемним й утверджується у свідомості як окрема іманентна самість тоді, коли в людини виникає бажання до всього прекрасного. Наслідуючи стратегію пізнання себе через “об’єктивований дух”, вона разом з тим самовіддано плекає своє Я-духовне під час сприймання музики, фантазування, акумулювання переживань та відображення їх в авторських малюнках, віршах, висловлюваннях. Таке *самотворення добра* не є універсальним набутком тільки самого учителя чи учня, а виконує функції опосередкованого спілкування, щонайперше через духовні продукти життєтворення із вселенським океаном духовності загалом, реалізує місію-мету – стати універсумом повно духовним. Відтак основну силу несвідомого Я на духовно-естетичному етапі 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). За переконанням В. Франкла, якщо особа слідує рекомендаціям З. Фрейда, тобто повно розкріпає свої тваринні інстинкти і не мислить про сенс життя, то це є пряма дорога до ноогенного неврозу і, як не парадоксально, до імпотенції та фригідності [34].

Основними умовами-чинниками пробудження духовності на четвертому періоді функціонування інноваційної оргсистеми є такі:

1. *Переважання духовно-креативної технології* ведення освітнього оргпроцесу, яка моделює ситуації самобутнього творення універсума та організується за пріоритетних умов наявності однієї із універсальних психодуховних форм присутності людини у світі – віри, честі, любові, краси, істини тощо. Останні є надуніверсумними силами несвідомого Я, котрі існують для утвердження соціокультурного, внутрішнього, майбутнього та субсистемного 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.

2. *Наявність механізму вчинкової післядії*. Саме після неї 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 свою печать” [33, с. 34]. У процесі вчинкової післядії в учнів виникають позитивні емоції від факту досягнення цілей і завдань, в інших – лише моменти осмислення того, що здійс-

нений вчинок вичерпав всього один із освітніх способів самореалізації чи самовдосконалення. Це означає, що кожний вчинок, й особливо освітній, викликає у людини суперечливі почуття, котрі стають надважливим психологічним підґрунтям для майбутніх поведінкових стратегій творення власного Я.

3. *Динамічний розвиток найвищого рівня глобальної полівмотивованої вершинної форми самотворення людини як універсума* за допомогою внутрішнього спонукання до осягнення сенсу свого буття, котре й пробуджує становлення абсолюту Я-духовного через поживлення в учнів почуття співпереживання та усунення сцен жорстокості, які його пригнічують. Паритетний емпатійний вплив учасників навчально-виховно-освітньої взаємодії розширює межі людського Я і тим самим збільшує універсумний психологічний простір самотворення їхньої позитивної Я-концепції. За Д.Л. Андрєєвим, відчуття співпереживання, тобто емпатії, атрофується, коли особа спостерігає жорстокі, насильницькі сцени [2]. 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 універсумом: а) ідеального Я-образу (принцип ментальності), б) високої самооцінки (принцип активності), в) вартісного наповнення Я-вчинку (принцип саморозвитку) та г) абсолютних святинь

(любові, краси, істини тощо) Я-духовного (принцип ієрархічності).

Методологічне втілення прийнятого нами раціогуманістичного підходу (Г.О. Балл) на тлі піднятої соціокультурної та антроповітальної проблематики, на наш погляд, розвиває тезу гуманістичних психологів про пріоритет суб'єктивних цінностей над об'єктивними. Зокрема, 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 до 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) [25; 42].

В.І. Слободчиков, Є.І. Ісаєв пишуть, що "універсалізм людського буття – це вищий рівень його духовного виміру... Саме тому ми входимо тут у сферу ризикованих пропозицій, а, можливо, й суперечливих тверджень. Але вважаємо принциповим започаткувати розмову про універсальність людського духу..." [31, с. 360]. Остання розкривається дослідникові під час аналізу проблеми еквівалентності Людини і Світу [3; 27]. Так, відомо багато сучасників, які відчувають глибинний субстанціональний зв'язок із природою, світом, котрий фундаментальніший, ніж реальні соціальні взаємини (К. Род-

жерс, А. Маслоу, В.А. Роменець, С.Л. Рубінштейн, А.С. Арсенєв, А.В. Фурман, В. Франкл). З цього приводу влучно висловився М. Боуен: “Під духовним я розумію такий момент, коли ми 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 в єдності із природою...” [6, с. 31].

Загалом у контексті окресленого розуміння людини через формат відносин “Людина – Всесвіт” утверджується нова мислєдїяльність, нове світобачення, за яких передніше ставляться онтологічне (буттєве) та аксіологічне (вартісне) питання. Безсумнівно, що людина повинна бути розглянута як “мікрокосмос”, аналогічний за внутрішньою своєю сутністю Всесвіту (“макрокосмос”). Саме в такій взаємквінтесенції може з’явитися більш цілісне розуміння людини. І чим глибша рефлексія психодуховних форм її життя і внутрішнього Я зокрема, тим розгорнутішим стає трансцендування (вихід за межі явного буття, усвідомлення своєї єдності із Всесвітом як цілим).

Іншими словами, ґрунтовність інтроспекції (рефлексія в формі споглядання) визначає масштабність трансцендування, а відтак просування до Всесвіту як цілого, до універсальності і всезагальності [31].

Отже, учень як універсум на духовному періоді творення спонтанно-креативної складової своєї Я-концепції проживає себе 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.

Свого часу, ще Г.С. Сковорода стверджував, що перш ніж пізнати світ, людина має пізнати себе як частину Всесвіту. “Якщо хочеш виміряти небо, землю і моря, – повинен виміряти себе” [30, с. 162]. Пізнаючи себе і навколишній світ, людина самостверджується, розвиває свої природні нахили й здібності, обирає свій життєвий шлях. Звідси, “основна проблема людського існування – щастя конкретної людини – розв’язується лише подвигом самопізнання, через який виявляється “внутрішня”, “сердечна”, “єдина” людина” [41, с. 15].

Таким чином, становлення Я-духовного в учня як універсума на духовному періоді (чуттєво-естетичний і духовно-естетичний етапи) цілісного модульно-розвивального оргциклу психосоціальними засобами осягнення сенсу життя здійснюється за наявності духовно-креативної технології, механізму вчинкової післядії та



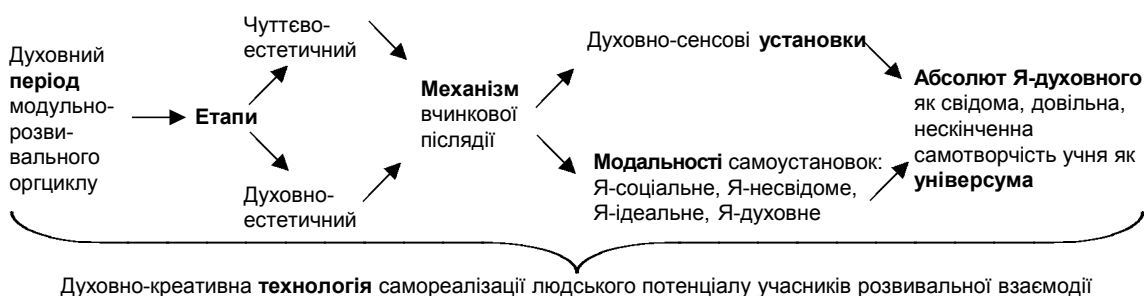


Рис. 12.

*Послідовність самотворення абсолюту Я-духовного в учня як універсума організаційно-освітнього осягнення сенсу життя за інноваційного модульно-розвивального навчання*

вершинного рівня іманентності духовно-сенсових установок і надлюдських святостей (зокрема, Бога як абсолютна добра) (рис. 12).

*Я-концепція*, на думку Р. Бернса, відіграє потрібну роль у житті людини [24, с. 342]: 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 уявлення про те, що повинно трапитися з нею. Результати нашого дослідження дають змогу вказати на ще одне функціональне значення Я-концепції, яке характеризується інтегральним змістом, поєд-

нуючи у знятому вигляді вищезазначені ролі, а саме, *виконує функції універсальної психоформи самотворення* людиною таких відомих основних рівнів її суб'єктивної реальності – суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума (рис. 13). У зазначеному теоретичному висвітленні Я-концепція становить сукупність усіх уявлень індивіда про себе і містить переконання, оцінки, тенденції поведінки та різні форми самотворення. Вона, безсумнівно, – важливий чинник взаємозалежної організації психіки, поведінки та духовних станів, наукове пізнання якого невичерпне так само, як людина загалом. Тому пропонується дослідження підтримує естафету довічної боротьби за істинне психологічне знання.



Рис. 13.

*Основні функціональні ролі Я-концепції у вітокультурній самореалізації людини*

## ВИСНОВКИ

1. Я-концепція проходить складний шлях онтогенезу. Первинно вона формується у сім'ї як результат міжособистісних взаємостосунків із значущими дорослими, які визначають систему установок, а відтак розвивають Я-образ та частково Я-ставлення дитини.

2. Особливості становлення та рівень цілісності Я-концепції людини залежить від культурно-освітнього наповнення соціально-психологічної регуляції організаційної діяльності, зокрема від того, наскільки вичерпно, за принципом "тут-тепер-повно", реалізуються у сфері самосвідомості основні складові Я-концепції: когнітивна (Я-образ), емоційно-оцінкова (Я-ставлення), поведінкова (Я-вчинок) і спонтанно-креативна (Я-духовне).

3. Для формування позитивної Я-концепції учнів повинні бути створені такі соціально-психологічні умови: а) впровадження інноваційної освітньої моделі на принципах модульно-розвивальної оргсистеми, б) взаємозалежне функціонування вчинкових механізмів та системи соціальних установок під час паритетної педагогічної оргдіяльності, в) по чергове переважання образів суб'єктивної реальності учителя і учня (суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум) завдяки оновленню змісту розвивальної взаємодії (добування знань, нормування досвіду, ціннісне збагачення, саморозвиток Я-духовного) як основні етапи системного самотворення людини (поведінка, діяльність, вчинок-подія, вибір духовних психоформ).

4. Цілісний Я-образ (когнітивна складова) учня як суб'єкта пізна-

вально-пошукової оргактивності й, відповідно, модальності самоустановок (Я-реальне, Я-несвідоме, Я-дзеркальне, 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 оргпроцесу є добування кожним учасником розвивальних взаємостосунків соціально-культурного досвіду, утвердження ідеально-практичної поведінки та когнітивне збагачення його позитивної Я-концепції.

5. Повнофункціональне утворення позитивного Я-ставлення (емоційно-оцінкова складова) учня як особистості та учасника нормативно-регуляційної оргдіяльності за оновленим набором модальностей самоустановок (Я-реальне, Я-несвідоме, Я-нормативне, 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 перебігу модульно-розвивального процесу є нормування соціально зорієнтованої освітньої діяльності та набуття особистістю відповідних властивостей (моральність, дисциплінованість, взаємоповага тощо).

6. Змістове здійснення Я-вчинку (поведінкова складова) як форми розкриття і творення учнем своєї індивідуальності за логікою культурно-вартісного наповнення освітнього процесу у вигляді цілісної оргподії та оновленим набором

модальностей (Я-реальне, Я-несвідоме, Я-рефлексивне, 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 вчинання є становлення індивідуальності учня та утвердження її полівмотивованої поведінкової оригінальності і непересічності.

7. Самореалізація Я-духовного (спонтанно-креативна складова) учня як універсума, котрий утверджує життєстійкий пріоритет суб'єктивного над об'єктивним та знаходить відображення в унікальному взаємодоповненні модальностей (Я-соціальне, Я-несвідоме, Я-ідеальне, абсолют Я-духовного), можлива в ситуації пізнання себе шляхом: а) власної причетності до духовно-креативної 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. У такий спосіб учень досягає вершин проживання універсумної єдності із Всесвітом через прийняття ним однієї з надперсональних психоформ (віра, справедливість, краса, істина, мудрість тощо).

8. Запропонована соціально-психологічна модель самотворення Я-концепції людини в довершеному організаційному циклі є досконалим теоретичним конструктом, якому природно властиві висока абстрактність і певна умовність. Останні дають змогу ґрунтовніше пояснити структуру, функції, механізми та основні

формоутворення такої надскладної психологічної реальності як концептуальне Я. Водночас треба зважати на те, що ця реальність синергійної цілісна, спонтанно ємна, буттєво безпосередня.

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.

2. *Андреев Д.Л.* Роза мира. – М.: Прометей, 1991.

3. *Арсеньев А.С.* Размышления о работе С.Л. Рубинштейна «Человек и мир» // Вопросы философии. – 1993. – №5. – С. 130–160.

4. *Балл Г.А.* Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие // Психол. журнал. – 1997. – Т.18, №5. – С. 7–19.

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

6. *Боуэн М.* Духовность и личностно-центрированный подход // Вопросы психологии. – 1992. – №3-4. – С. 29–35.

7. *Брушлинский А.В.* Проблема субъекта в психологической науке // Психол. журнал. – 1991. – Т.12, №6. – С. 3–11.

8. *Гуменюк О.Є.* Модульно-розвивальна система: соціально-психологічний аспект. – К.: Школяр, 1998. – 112 с.

9. *Гуменюк О.Є.* Модульно-розвивальна система як об'єкт соціально-психологічного аналізу: Автореф. дис... канд. психол. наук. – К., 1999. – Київський університет імені Тараса Шевченка: 19.00.05 – 20 с.

9а. *Гуменюк О.Є.* Феномен полімотивації: сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальної оргсистеми // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 74–123.

10. *Зеличенко А.И.* Психология духовности. – М.: Трансперсональный Институт, 1996. – 400 с.

11. *Знаков В.В.* Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры // Вопросы психологии. – 1998. – №9. – С. 104–114.

12. *Калошин Ф.В.* Як сформулювати позитивне мислення // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – №2. – С. 29–33.

13. *Казмиренко В.П.* Социальная психология организаций. – К.: МЗУУП, 1993. – 384 с.

14. *Ковалев Г.А.* Три парадигмы в психологии, три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. – 1987. – №3. – С. 41–49.

15. Колесников В.Н. Лекции по психологии индивидуальности. — М.: Институт психологии, 1996. — 224 с.
16. Крымский С.Б. Контуры духовности: новые контексты индивидуальности // Вопросы философии. — 1992. — №2. — С. 21–28.
17. Ксенофонт В.И. Духовность как экзистенциальная проблема // Философские науки. — 1991. — №12. — С. 41–52.
18. Леонтьев А.И. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
19. Маслоу А. Психология бытия: Пер. с англ. — М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1997. — 304 с.
20. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. — М.: Сфера, 1996. — 240 с.
21. Основы психологии: Підручник / За ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. — К.: Либідь, 1996. — 632 с.
22. Пономаренко В.А. Психология духовности. — М.: Магистр, 1998. — 164 с.
23. Психол. словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. — М.: Педагогика-Пресс, 1997. — 440 с.
24. Психология самосознания. Хрестоматия. — Самара: БАХРАХ-М, 2000. — 672 с.
25. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии. — М.: МГУ, 1986, С. 199–230.
26. Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття: Навч. посібник. — К.: Либідь, 1998. — 992 с.
27. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2000. — 712 с.
28. Сагач Г. Доля України — у нас самих! // Психологія і суспільство. — 2001. — №1. — С. 4–8.
29. Симонов П.В. и др. Происхождение духовности / П.В. Симонов, П.М. Ершов, Ю.П. Вяземский. — М.: Наука, 1989. — 352 с.
30. Сковорода Г. Наркис. Розмова про те: пізнай себе // Твори: В 2 т. — Т.1. — К.: АН УРСР, 1961. — 640 с.
31. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 384 с.
32. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении. — К.: Просвита, 1996. — 404 с.
33. Татенко В.О., Тутаренко Т.М. Володимир Андрійович Роменець (1926–1998): життя як вчинок і подія // Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття. — К.: Либідь, 1998. — С. 7–37.
34. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
35. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Міні-модуль у навчанні: складники обґрунтування // Педагогіка і психологія. — 1998. — №2. — С. 96–108.
36. Фурман А.В. Духовність — основа нової школи // Освіта. — 1996. — 30 жовтня. — С. 2–3.
37. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. — К.: Правда Ярославичів, 1997. — 340 с.
38. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптованості. — Тернопіль: Економічна думка, 2000. — 197 с.
39. Фурман А.В. Українська ментальність та її культурно-психологічні координати // Психологія і суспільство. — 2001. — №1. — С. 9–73.
40. Фурман А.В., Костенко В.І. Школа віри: Програма досл.-експ. роботи на 1994–2008 роки. — К.: Рада, 1996. — 47 с.
41. Храмова В. До проблеми української ментальності // Українська душа. — К.: Фенікс, 1992. — С. 3–35.
42. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. — СПб.: Питер Пресс, 1997. — С. 528–574.
43. Швырков В.Б. Введение в объективную психологию. — М.: ИПРАН, 1995.
44. Швырков В.Б. Нейрональные основы памяти // Исследование памяти. — М.: Наука, 1990. — С. 193–215.
45. Шибутани Т. Социальная психология. — Ростов н/Д.: Феникс, 1999. — 544 с.
46. Юнг К.Г. Архетип и символ. — М.: Ренессанс, 1991.
47. Юрченко В. Соціально-психологічна функція керівника школи: зміцнення “Я-концепції” вчителя // Освіта і управління. — 1998. — Т.2, №2. — С. 51–58.
48. Юрченко В. Формування “образу Я” особистості: етнопсихологічний аспект // Освіта і управління. — 1999. — Т.3, №1. — С. 93–101.
49. Ядов В.А. Диспозиционная концепция личности // Социальная психология в трудах отечественных психологов. — СПб.: Питер. — 2000. — С. 76–93.
50. Советова О.С. Возможности самореализации личности в контексте психологии инноваций // Социальная психология в трудах отечественных психологов. — СПб.: Питер, 2000. — С. 93–101.
51. Ясперс К. Общая психопатология. — М.: Практика, 1997.



## ТЕХНОЛОГІЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ СПІЛКУВАННЯ ЗА МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ СИСТЕМИ

Оксана ГУМЕНЮК

Copyright © 2001

**Суспільна проблема:** запровадження в Україні такої освітньої організації, яка функціонує за законами інформаційно-смыслового взаємобміну, практичного нормотворення, сприйняття і пізнання учасниками навчання один одного, ведення внутрішнього продуктивного діалогу і сутнісно є духовно зорієнтованою, модульно-розвивальною.

**Мета статті** – на методологічному підґрунті онтологічної єдності спілкування і соціальної оргдіяльності між образами суб'єктивної реальності (суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум) обґрунтувати модель структури спілкування у взаємозв'язку з періодами освітнього модульно-розвивального циклу в контексті опосередкованого впливу різних типів соціально-психологічного обміну.

**Авторська ідея:** технологічно-змістове взаємозбагачення модульно-розвивальних періодів інноваційного навчання (інформаційно-пізнавальний, нормативно-регуляційний, ціннісно-естетичний, духовний) і різнорівневих моделей соціального спілкування (комунікативна міжсуб'єктна, інтерактивна міжособистісна, перцептивна міжіндивідуальнісна, духовна міжуніверсумна) можливе за умов послідовного переважання інформаційного, ділового, психологічного та духовного обмінів між

учасниками цілісного освітнього організму.

**Сутнісний зміст:** теоретично окреслені соціально-психологічні умови ефективності різнотипних обмінів у системі інноваційного навчання, проаналізовані аспекти соціального спілкування залежно від періодів функціонування цілісного модульно-розвивального організму і запропоновані відповідні моделі оптимізації спільної освітньої діяльності культуротворчого змісту.

**Ключові слова:** *інноваційна освіта, модульно-розвивальна система; інформаційний, діловий, психологічний, духовний обміни; аспекти, механізми та результати спілкування; періоди освітнього організму.*

Життєвий шлях людини, її онтогенез та соціалізація, старту і вершини професійних досягнень, надії і перспективи становлення власного "Я" – це складні психологічні реальності, які розвиваються, формуються, видозмінюються у багатопланових структурах соціальних явищ – *організаціях*. Становлення особистості відбувається, з одного боку, за законами її природного розвитку, з іншого – за закономірностями конкретної організаційної системи, що в сукупності становить два діалектичних аспекти єдиного процесу людської життєдіяльності [8].

Важливим чинником функціонування організаційної структури є її зв'язок із соціальною діяльністю і, відповідно, із процесами власного розвитку, формами і механізмами самовдосконалення. М. Бобнева визначає *соціальну організацію* як спільність цільову, що виникає як необхідна умова задоволення індивідуальних бажань і водночас спричинена об'єктивною суспільною потребою, яка знаходить відображення у суспільній свідомості і світобаченні членів соціальних груп, котрі причетні до формування цієї організації через її внутрішньоіндивідуальні цілі і завдання. Тому соціальні організації є спільностями специфічного складу, суть яких полягає в особливому характері поєднання соціальних та особистих, організаційних та індивідуальних прагнень [2]. Природа соціальної організації або, іншими словами, сам факт і потреба такого складного узгодження, передбачає обов'язкову наявність *механізмів* соціального спілкування, тобто утворення гармонійної сукупності взаємопричинених соціально-психологічних процесів.

У функціонуванні модульно-розвивальної освітньої структури [15] основоположною є *онтологічна єдність спілкування і соціальної діяльності* між образами суб'єктивної реальності: суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума як носіїв організаційних властивостей інноваційної системи навчання [6]. Означене поєднання почасти не заперечується й у вітчизняній психології, коли обстоюється ідея гармонії спілкування та діяльності (О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов та ін.). Такий висновок логічно впливає із розуміння першого як реальності модуль-

но-розвивальних паритетних взаємостосунків між учасниками навчального процесу, які 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, здійснення, оцінювання і т. ін.

Ідея вплетіння спілкування в модульно-розвивальну оргдіяльність дає змогу зрозуміти, що саме воно організовує і збагачує її групові та індивідуальні форми. Побудова плану спільної діяльності в організації потребує від кожного учасника оптимального розуміння її цілей і завдань. Спілкування в цьому процесі узгоджує, або не узгоджує взаємовпливи виконавців організаційної програми. Водночас таке узгодження діяльностей в організації є відображенням *соціально-психологічних закономірностей спілкування*, щонайперше структурних (єдність комунікативного, інтерактивного, перцептивного і спонтанно-креативного аспектів).

Крім того, в модульно-розвивальній оргсистемі ієрархія означених зв'язків і динаміка соціально-психологічних механізмів (кодування, осмислення, взаємовплив, координація, узгодження, ідентифікація, емпатія, вірування, зростання тощо) між різними віковими групами (навчальні класи, учителі, керівництво), тобто *загальний стан організаційного клімату*, опосередковані особливостями інформаційного, ділового, психологічного і духовного обмінів (ІДПДО). Останній наявний у структурі спілкування, тому що зорганізовує комплекси взаємин між учасниками різноманітних угруповань. На думку

В.П. Казміренка, інформаційний та діловий обміни є “необхідним динамічним компонентом будь-якої соціальної організації. Саме завдяки цим обмінам виникає впорядкування цілей і структур організації як спільності, створюється основа для виникнення і розвитку багатосуб’єктних складних дій, формуються три основні механізми вдосконалення діяльності – інтеграції, координації, концентрації дій (Т. Котарбинський)” [8, с. 154].

Загалом проблема інформаційного та ділового обмінів розв’язувалася Б.Ф. Ломовим, коли вчений говорив про роль функцій спілкування. Він відмічав, що останні полягають в “обміні результатами пізнавальної діяльності кожного індивіда, взаємній регуляції (і корекції) виконання ним дій і формування на цій основі спільності групи – сукупного суб’єкта діяльності” [11, с. 163]. А.А. Брудний з цього приводу стверджує, що процеси і функції безпосереднього спілкування партнерів відмінні від процесів і функцій інформаційного і ділового обмінів у структурі складної організації [3, с. 179]. Але найбільш загальні їх параметри схожі, оскільки динамічні аспекти спілкування й обміну будуть визначатися *організаційно-освітніми умовами*, в яких вони здійснюються, характером протікання модульно-розвивальної організації.

Відтак характеристика структури спілкування через “соціально-організаційні суперечності здійснюється у формі інформаційного і ділового обмінів як базових компонентів комунікації” [8, с. 165], а також психологічних та духовних обмінів як важливих опосередкованих зв’язків взаємодії, що регулюють оргдіяльність, а саме: знімають суперечності,

впорядковують взаємини, здійснюють цілепокладання оргповедінки. Завдяки такому поєднанню створюється *впорядкована система координації* модульно-розвивального навчання, виникають механізми пізнавальної, нормативно-регуляційної, ціннісно-естетичної і духовної взаємодії, що й взаємопов’язує етапи і рівні організованості різних груп та їхні обопільні впливи. Унаслідок різного контактування між віковими та інтелектуальними групами (а не лише взаємодії між членами одного угруповання) “здійснюється складний процес, у результаті якого індивідуальні цінності і засоби стають організаційно загальними” [8, с. 166].

Загалом в *інформаційному обміні* модульно-розвивальної технічної структури знаходять відображення: “а) зміст соціальної діяльності організації, б) особливості формування ставлень до неї, в) специфіка функцій координації спільної діяльності...” [8, с. 168]. Важливою метою такого обміну в межах освітньої організації є створення системи зворотних зв’язків між різними групами учнів, учителів, керівництва. Крім того, він створює умови для розвитку механізмів осмислення, кодування, взаємовпливу тощо.

*Діловий обмін* у системі модульно-розвивального навчання – це систематизований комплекс дій і взаємодій між учасниками освітнього процесу, який здійснюється через практичне нормотворення. Останнє пов’язане з освітнім взаємообміном результатами чи діями соціальних досягнень, що зумовлюють процеси спільного домагання єдиної організаційної мети. Водночас “конструкції рольових взаємодій ділового обміну створюють умови для соціального засвоєння

нормативів організаційної поведінки, пристосування людини до соціальних функцій, усвідомленого вибору стилю організаційної поведінки як найбільш адаптованої форми пристосування і життєдіяльності в організаційному середовищі” [8, с. 177].

*Психологічний обмін* в освітньому процесі сприяє формуванню цілісної організаційної картини взаємин між навчальними групами. Це – комплекс вартісно-світоглядних взаємообмінів, що спонукає особу та освітні групи до певного самоствердження.

Найвищий рівень обміну – *духовний* – спричинює в учасників модульно-розвивальної оргвзаємодії переживання психодуховних станів внутрішньої свободи, сенсу життя, гармонії тощо [див.: 6, с. 59–73].

Соціально-психологічна засада ІДПДО як всередині груп, так і в усій модульно-розвивальній оргструктурі – *процеси спілкування і взаємодії між партнерами навчального циклу*. “Різноманітність цих процесів на різних рівнях існує як у кількісних мірках, так і в якісних ознаках. Першою і найважливішою є міра опосередкованості каналів комунікації і взаємодії. На рівні малих груп вони залежать лише від статусних і рольових характеристик партнерів, соціально-емоційних зв’язків і відповідної специфіки професійної діяльності. З ускладненням ієрархічних зв’язків і залежностей зростає складність соціально-психологічного простору і, відповідно, змінюється рівень опосередкованості спілкування і взаємодії, процесів інформаційного, ділового...” [8, с. 178], психологічного та духовного обмінів.

Отже, завдяки ІДПДО між різними освітніми групами формуються комплекси пізнавальних, нор-

мативних, ціннісних і духовних умов, які збагачують процеси спілкування та формують оргкомунікативні структури взаємодії.

Нашим завданням було *обґрунтувати модель структури спілкування*, здійснити концептуальний аналіз кожного аспекту (комунікативного, інтерактивного, перцептивного, спонтанно-креативного) *у взаємозв’язку з періодами функціонування цілісного інноваційного оргциклу (табл. 1)*, враховуючи опосередкований характер обмінів, котрі послідовно переважають під час розгортання освітнього спілкування.

*Комунікативний аспект*, це, як відомо, смислове наповнення соціальної взаємодії, що характеризується *обміном інформацією між людьми*. Процес такого обміну між суб’єктами модульно-розвивального навчання під час спілкування має діалогічну природу, що підтверджують наукові факти. Так, взаємне інформування передбачає наявність суб’єктної активності між особами і налагоджування спільної взаємовигідної оргповедінки. Звідси слідує, що, спрямовуючи інформацію один одному, необхідно орієнтуватися в ситуації, взаємно аналізувати мотиви, мету, установки. Відтак створюється інформаційно-смислове підґрунтя аргументованих висловлювань і повідомлень, за якого *комунікативний процес відбувається не просто як “рух інформації”, а, щонайменше, як активний обмін знаннями, нормами і цінностями*. Отож, характер обміну інформацією між учнями визначається тим, що вони можуть впливати один на одного, використовуючи систему культурних знаків (мова). Тоді комунікативний взаємовплив спрямовується на корекцію поведінки



Таблиця 1

Структура спілкування та її взаємозв'язок із періодами функціонування цілісного модульно-розвивального оргпроцесу



контактуючих суб'єктів, зміну самого типу актуальних відносин між ними. Загалом цей вплив як результат обміну інформацією можливий лише тоді, коли особа, яка спрямовує інформацію (вчитель-комунікатор), і яка приймає її (учень-реципієнт), володіють єдиною системою кодифікації, тобто вживають у співдіяльності одну мову.

Відомо також, що передача будь-якої інформації здійснюється за допомогою досконалих знакових систем – вербальної та невербальної комунікації. Перша (мовлення) забезпечує змістовий аспект взаємодії і взаєморозуміння у процесі спільної оргпоевдінки, 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 американських учених, тільки 7% змісту повідомлення передається через значення слів, у той час як 38% інформації визначається тим, як ці слова вимовляються, і 55% – виразом обличчя.

Разом з тим, взаємостимулювання між учителем і учнями відбувається не лише за допомогою комунікативних засобів, а й механізмів кодування, осмислення, взаємовпливу і переважає на інформаційно-пізнавальному періоді модульно-розвивального циклу. Практична реалізація останнього за допомогою відповідного комунікативного інструментарію дає змогу формувати сутнісні значення і смислоутворення в учасників інноваційного процесу, а

відтак домогтися паритетного характеру внутрішньогрупових взаємовідносин. Організаційні педагогічні впливи, які переважають на цій фазі навчального оргмодуля у форматі чітко заданого психолого-педагогічного змісту актуалізують пошукову комунікативно-пізнавальну активність школярів, головно розвивають їхній мисленнєвий потенціал та розумові здібності. Інтенсивний взаємовплив досвідними даними між учителем і учнями, стимулюючи суб'єктну самореалізацію кожної сторони паритетних взаємин, створює не лише “рух інформації”, а, щонайважливіше, безперервний у соціально-психологічному відношенні обмін соціально-культурним досвідом.

*Інтерактивний аспект* – умовний термін, що позначає аналіз тих моментів спілкування, які безпосередньо стосуються міжособистісної *взаємодії*, організації їхньої спільної діяльності. Взаємообмін нормативними діями у процесі спілкування забезпечується кооперативною участю (згода, співробітництво) та механізмами взаємодії (взаєморозуміння, координація, узгодження), здебільшого переважає на другому, *нормативно-регуляційному* періоді навчального модуля. Водночас взаємообмін зазначеного рівня вчинкової діяльності сприяє соціально-виховним досягненням школярів (учнівські проекти, соціальні програми, версії вчиняння, методики вдосконалення праці тощо). Процеси виховання, характеризуючи розвиток нормативно-регуляційної сфери особистості, природно актуалізують систему суб'єкт-об'єкт-суб'єктної взаємодії та є соціальним засобом внутрішнього узгодження індивіда під час спільного прийняття та реалізації рішень. Інши-

ми словами, інтеракція, як визначальна домінанта другого періоду цілісного освітнього оргпроцесу, являє собою спрямоване розгортання обопільних виховних впливів учителя і учнів, забезпечує реалізацію завдань спільної, соціально унормованої навчально-виховної оргдіяльності. При цьому значення має не лише інформаційний обмін, а й діловий “обмін діями”, система їх планування та реалізації.

Зауважимо, що кожна сторона взаємодії (спільно-індивідуальна, спільно-послідовна, спільно-взаємодіяльна [13]) охоплює *відповідну систему відносин і ставлень*, яка задана реальною соціальною оргдіяльністю. Міжособистісні взаємостосунки, зі свого боку, функціонують у динамічній структурі діяльності, визначаючи як тип взаємодії, який виникає за цих конкретних умов (буде співробітництво чи суперництво), так і якісну присутність цього типу (наприклад, успішне чи малоуспішне співробітництво) [1].

В теоретичному аналізі взаємодії велике значення має такий чинник, як *усвідомлення* кожним партнером його внеску в загальну освітню діяльність [18]. Саме він дає змогу особистості учня здійснювати корекцію своєї діяльній стратегії. Лише за цієї умови може бути виявлений психологічний механізм взаємодії, який виникає на основі обопільного порозуміння між його учасниками. Очевидно, що від глибини розуміння внутрішнього світу один одного залежить успішність спільних програмових і тактичних дій, ситуативна ефективність їхнього обміну. Причому, якщо стратегія взаємодії зумовлена характером тих суспільних відносин, котрі задані соціальною діяль-

ністю організації, то тактика визначається безпосереднім уявленням про особистість партнера.

Отже, для адекватного розуміння механізмів взаємодії необхідно зрозуміти, як наміри, мотиви, установки однієї особистості співвідносяться з уявленнями про партнера і як це сприяє прийняттю спільного рішення в окремій навчально-організаційній структурі. Відтак подальший аналіз проблеми спілкування потребує деталізованого розгляду питання про те, як формується образ партнера по спілкуванню, від повноти і точності якого багато в чому залежить успіх спільної оргдіяльності.

Водночас така постановка проблеми потребує переходу до розгляду третьої сторони спілкування, яку умовно називають *перцептивною*. Соціальна перцепція – процес сприйняття так званих соціальних об’єктів, якими є інші люди, соціальні групи, великі соціальні спільності.

*Сприйняття і пізнання* (або перцепція) у системі міжіндивідуальних взаємостосунків відбувається через візуальний контакт, ідентифікацію, емпатію, рефлексію тощо, які відіграють роль важливих механізмів перцепції переважно на ціннісно-естетичній фазі цілісного оргциклу. У цьому разі, за умов наявності перцептивного спілкування, має місце *вартісне осягнення* індивідуальності партнера, самої себе і ситуації загалом, яке прискорює духовний розвиток кожного школяра на предмет внутрішнього утвердження ідеалів, ідей, мотивів, ціннісних орієнтацій, вірувань, переконань, кодексів. Крім того, багатоканальний освітній оргпроцес, актуалізуючи соціально-культурний досвід учня на третьому періоді навчального модуля, сприяє

формуванню адекватного образу співрозмовника, від чого в підсумку і залежить успіх подальшої спільної навчальної праці. Для повноти і точності цього образу важливо домогтися взаємопорозуміння, тобто об'єктивного усвідомлення мети, мотивів, установок, прагнень, переконань кожного, а також забезпечити ситуативне налаштування потребомотиваційної сфери на внутрішнє прийняття та переживання "чужого" досвіду як свого власного. Тому необхідною характеристикою ефективного спілкування на ціннісно-естетичній фазі є наявність соціальної перцепції, як розуміння пізнання співбесідником один одного.

У контексті зазначеного, слушно говорити не лише про соціальну, а й про міжіндивідуальні перцепції, міжіндивідуальні сприйняття. На жаль, як перший термін, так і другий (його вузьке витлумачення) вживаються у науковій літературі довільно. На наш погляд, поєднує ці понятійно-термінологічні аспекти один емпіричний факт: сприйняття іншої людини фіксується спочатку на її зовнішності (етнонаціональні та соматичні ознаки), а потім спрямовується у її внутрішній світ, тобто співвідносяться із віковими та особистісними характеристиками, результатом чого є глибинна стороння інтерпретація реальних учинків співрозмовника.

При побудові стратегії взаємодії кожному партнерові, який є активною індивідуальністю, потрібно внутрішньо приймати не лише мотиви, установки та інші характеристики співрозмовника, а й те, як він зрозуміє їх сам. Тому аналіз усвідомлення "себе" через іншого містить два аспекти: ідентифікацію та рефлексію. Перший термін буквально означає

отождошення себе з іншим. У цьому відношенні зазначений психологічний механізм – один з найважливіших в організації процесів пізнання і розуміння індивідуальності у соціальній групі; він безпосередньо пов'язаний із функціонуванням близького за змістом механізму – емпатією, тобто особливим способом розуміння іншої особи. В цьому випадку говориться не про раціональне осмислення проблем партнера, а швидше про бажання емоційно відгукнутися на його проблеми.

Спроможність активно слухати і співпереживати, налаштовуватися на "хвилю" співбесідника, К. Роджерс вважає однією із найпотаємніших і реальних сил, яка визначає зміни у психологічній організації індивідуальності учня. Щоб забезпечити ефективний процес емпатійного розуміння осіб, як зазначає вчений, треба вміти зосереджуватися на плінних психічних станах, а також на тому, що говорить і як саме говорить ваш комунікатор, не випереджаючи і не інтерпретуючи хід його думок [12]. Очевидно, що механізм емпатії в загальних рисах схожий із механізмом ідентифікації, оскільки в обох ситуаціях основним є вміння поставити себе на місце іншого. Проте результат спільних дій в освітній організації буде різним за умов реалізації індивідуальністю школяра цих механізмів: одна справа – зрозуміти партнера у спілкуванні, стати на його позицію, діяти за її принципами і вимогами, інша – зрозуміти та прийняти його точку зору, але діяти за своїми переконаннями і правилами.

Загалом описані соціально-психологічні ситуації потребують розв'язання ще однієї проблеми, а саме того, як буде "інший", тобто партнер спілкування, зрозуміти мене. Від цього

щонайперше й залежатиме ефективність конкретної організаційної взаємодії. Звідси слідує ще один факт: процес порозуміння учнів ускладнюється явищем рефлексії – ступенем самоусвідомлення співрозмовниками того, наскільки глибоко та осмислено вони сприймають один одного. Відтак констатується не просто системне відображення внутрішнього світу іншого, а й виробляється особистісне знання того, як цей інший розуміє мене. В результаті організації такого соціального спілкування формується своєрідний подвоєний процес “відзеркалення” взаємодіючих осіб як універсально-соціальних індивідуальностей.

Зазначимо, що останній, *спонтанно-креативний*, аспект спілкування вершинно надбудовується над попередніми, взаємодоповнює їх через гуманізацію взаємин універсума з довкіллям й водночас сприяє внутрішньому самопізнанню себе і самозбагаченню власного ментального досвіду. Самореалізація кожного відбувається за допомогою духовного обміну та механізмів дії цього ракурсу спілкування, щонайперше переживання, вірування, духовного зростання. Їх утілення здебільшого досягається у ситуаціях мовленнєво-діяльнісної творчості предметного, соціального і духовного наповнення паритетної, ментально зорієнтованої, освітньої рефлексії подій і результатів вчинання у класі (вибір однієї із психоформ пізнання себе: істини, добра, краси тощо). Все це сприяє становленню позитивної Я-концепції вчителя й учня, яким притаманні самоповага, самоприйняття, продуктивне вірування, стійке внутрішнє зростання, духовна свобода [6]. Звідси очевидно, що креативний аспект спілкування

становить найважливішу і разом з тим найскладнішу умову соціального самотворення кожного учасника навчально-виховно-освітніх взаємовпливів, котрі можливі тільки за діалектичного розгортання групової комунікації, інтеракцій, перцепції і духовного єднання присутніх.

Отже, за нової освітньої системи освіти науково-комунікативні теоретичні знання перевіряються на істинність, соціально-нормативний взаємобмін діями – на можливість реалізації, ціннісно-естетичне осягнення та пізнання один одного – на адекватність національним соціально-культурним еталонам, а спонтанно-креативна самореалізація – на гуманне осягнення сенсу життя. Звідси суть: а) теоретико-пошукової роботи вчителя й учня полягає в організації навчального пізнання, тобто в освоєнні нових наукових теорій, б) нормативно-методологічної – у створенні соціально прийнятних моделей, проєктів, програм, технологій і методів, в) ціннісно-естетичної – у збагаченні власного досвіду ідеями, ідеалами і вартостями, г) духовно-креативної – у самореалізації універсума шляхом взаємодоповнення його зовнішнього культуротворення (художні, словесні, практичні та інші продукти) і внутрішнього розвою почуттів, любові, розуму, вірування. Очевидно, що модульно-розвивальна оргсистема навчання сприяє прискореному розвитку спроможності вчителя і учня мислити концептуально й водночас практично, ціннісно та духовно, а отже, діяти ефективно в будь-якій соціальній ситуації [14, с. 131].

Пропонована модель структури спілкування у взаємозв'язку з функціонуванням цілісного модульно-розвивального оргциклу дає змогу

його теоретично обґрунтувати і ціннісно досягнути за умов перебігу безперервного міжсуб'єктного, міжособистісного, міжіндивідуального та міжуніверсального спілкування між педагогом і школярами, яке водночас відіграє роль одного із важливих чинників ефективних міжгрупових взаємозв'язків між образами суб'єктивної реальності. Тому справді виправданим є розширення понять “спілкування” і “міжособове спілкування” [1; 9; 10]. Так, останнє характеризує процес інформаційної та предметної взаємодії між людьми, в якому формуються і реалізуються міжособові стосунки. Глибина їхнього формовиявлення безпосередньо залежить від розвивального потенціалу освітніх контактів, діапазону їх ситуативної регуляції, рівня полімотивованості кожного учня і навчальної групи в цілому.

Основна структурна одиниця міжособового спілкування – не окрема особа, а взаємозв'язок, соціальна взаємодія людей-співрозмовників. Це означає, що кожний учасник істотно впливає на поведінку, діяльність, подію іншого, а між їхніми висловлюваннями і вчинками виникають причинно-наслідкові зв'язки ціннісно-сміслового та ментально-емоційного спрямування. За модульно-розвивальної оргсистеми освіти спілкування описується і реалізується через логіку ментально залежної, розвивально-особової поведінки, яка, утверджуючи закономірності ефективної соціальної взаємодії, має незаперечні переваги перед декларованим індивідуальним підходом до учня за традиційної моделі організації навчання.

Для підтвердження даного висновку, на наш погляд, потрібно

здійснити *процедуру концептуалізації*: з допомогою теоретичних моделей різноаспектного перебігу міжособового спілкування диференціювати психосоціальні структури пофазного інноваційного здійснення цілісного модульно-розвивального оргциклу. Зокрема, утворення нових смислів і значень у вчителя і учня в освітньому просторі пізнавально-інформаційного періоду відбувається за наявності *міжсуб'єктного комунікативного процесу (рис. 1)*.

Пропонована нами модель (рис. 1), відображаючи універсальну структуру розвивальної освітньої взаємодії, зорганізовує інформаційний взаємовплив як зворотний багатоканальний процес одночасного відправлення та отримання повідомлень комунікаторами 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 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.

Водночас у комунікативних ситуаціях сформованості сутнісних смислів і значень в учителя й учнів виникають обопільні потреби налаштувати нормативний взаємообмін освітніми діями. Для їх задоволення та переведення у систему мотивів організовується пошукова активність учасників розвивальної взаємодії інтенсивного соціально-пізнавального наповнення. А це можливо тільки тоді, коли учень внутрішньо приймає

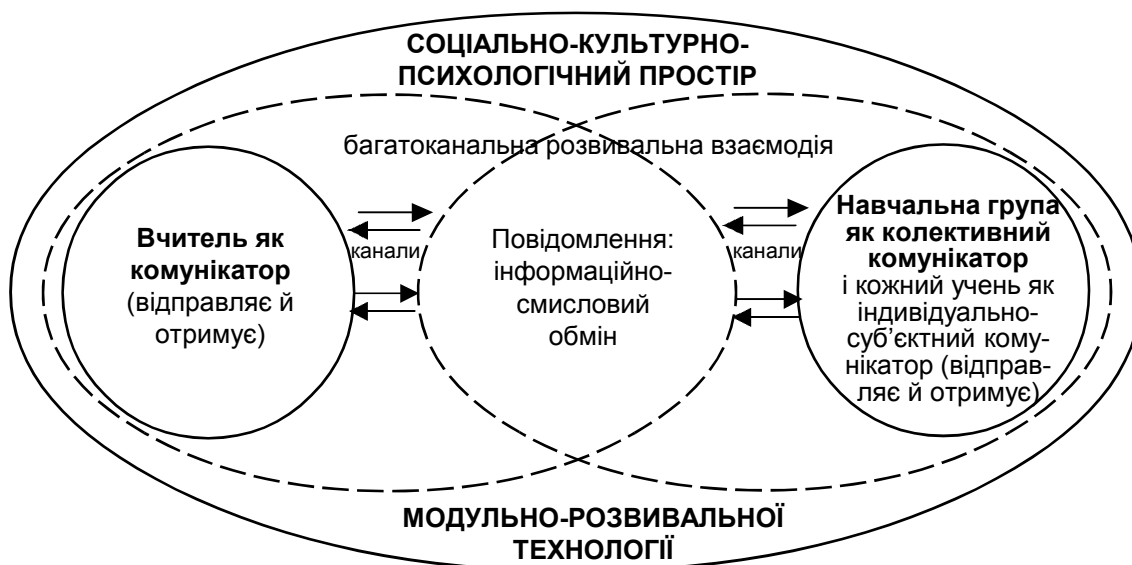


Рис. 1.

*Комунікативна модель міжсуб'єктної взаємодії за інноваційної модульно-розвивальної оргсистеми навчання*

і розуміє суперечність між наявними теоретичними знаннями і можливістю їх соціально-практичного використання, тобто осягає новий соціокультурний контекст, у якому виникає і здійснюється нормативний взаємообмін.

Зрозумілість для педагога і школярів *ситуації* навчальної міжособистісної взаємодії дає змогу кожному позиційно визначитися у досягненні персоніфікованих освітніх цілей. Співвідношення позицій, їх перевірка чи прилаштування на предмет реалізації спільно прийнятого рішення – ще один важливий структурний аспект цієї взаємодії, котрий може бути проаналізований у просторових термінах. Відтак умовою взаємодії зазначеного рівня щонайперше є формування соціально-психологічного простору нормативного взаємообміну діями, а також розробка *сценаріїв* культурно-регуляційного взаємозбагачення кожного із співрозмовників.

Отже, ефективний процес міжособистісної взаємодії вчителя й учня

має ситуативно-просторову організацію, оскільки передбачає наявність певного соціально-психологічного простору, сценарію розгортання взаєностосунків й обов'язково кінцевої мети – *результату* як важливого внутрішнього засобу узгодження та взаємозбагачення ментальним досвідом учасників спілкування на модульно-розвивальних заняттях (*рис. 2*). При цьому за міжособистісної взаємодії кожний співбесідник відіграє подвійну роль: є спостерігачем, пояснюючи, що відбувається між індивідами і чому саме відбувається так, а не інакше, і діячем, формуючи власне ставлення до актуальних взаєностосунків та поведінки інших.

Один з найважливіших і найскладніших моментів міжособового спілкування на ціннісно-естетичній фазі навчального оргциклу зводиться до пізнання партнерами один одного [6, с. 53–58], а відтак досягнення повного індивідуального порозуміння. Останнє уможлиблюється за

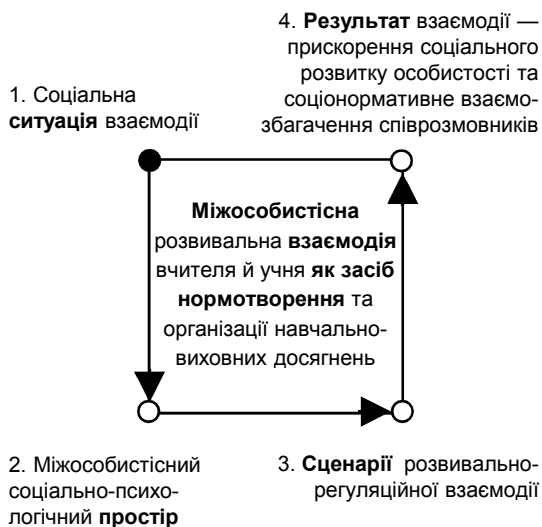


Рис. 2.

*Структура міжособистісної розвивальної взаємодії вчителя й учнів за інноваційної організації навчання*

умов з'ясування мотиваційних глибин внутрішнього світу співрозмовниками і в такий спосіб адекватного прогнозування його конкретних дій і вчинків. Отож соціально-культурний зміст цього світоглядно-орієнтаційного періоду освітнього процесу саме на модульно-розвивальних заняттях підлягає логічному аналізу та мисленнєвій обробці задля вартісного усвідомлення кожним прагнень, установок та реально прийнятих до реалізації навчальних завдань учня-партнера. Звідси – виняткове значення процесу і засобів наукової інтерпретації (вигляду як пізнання) світу у вигляді довготривалого і складного циклу мислєдіяльності. Система дій та операцій останнього покликана ліквідувати смислово невизначеність ситуації, виявити приховану сутність предмета осмислення та рефлексування.

На етапі міжіндивідуального пізнання учнем особи вчителя і навпаки, а також навчальної ситуації та актуа-

лізованого соціального об'єкта, співрозмовниками обґрунтовуються і перевіряються на істинність гіпотези, версії, концепції світобудови та призначення людського життя, здебільшого відкривається новий смисл, або його ракурс завдяки зіставленню та аналізу різного ціннісно-естетичного та духовно-антропологічного матеріалу. Власні версії і переконання учнів співвідносяться з думками ровесників, а тому виробляється критично відповідальне ставлення до їх реалістичності та аргументованості, розгортаються процеси неповторної інтерпретації, так званої особистісної реінтерпретації, результатом якої є сформульований висновок.

Весь інтерпретаційний процес буде успішним тоді, коли повно діятимуть механізми перцепції (емпатія, рефлексія), котрі поєднують відповідні оцінки і думки учасників освітнього процесу з цілісною Я-концепцією особи, її вартостями, життєвими орієнтаціями, віруваннями. Зокрема, рефлексивна активність школярів, завершуючи інноваційно-освітній оргцикл, відображає загальну альтруїстичну спрямованість навчальної групи у позитивному творенні найближчого довкілля, зважаючи на інтереси і потреби інших (люди, групи, етноси, народ). Природно, що й освітній інтерпретаційний процес розгортається за допомогою набору вербалізованих форм-засобів [10]: *судження* (інтеграція всіх компонентів мислєаналізу); *розмірковування* (протяжність та задіяння аргументів у часі і просторі); *діалогу* (із самим собою, реальним чи з уявним співбесідником); *наррації* (переказ, розповідь), яка характеризується своєрідним подвоєнням, або зсувом часових координат опису оцінювального явища.



Таблиця 2

*Складові міжіндивідуальні перцепції  
за модульно-розвивальної оргсистеми навчання*

Аспекти розуміння	Компоненти розуміння		
	Логічний	Мовленнєвий	Практичний
Лінгвістичний	Здатність до умовисновку	Розуміння рідної мови	Збагачення новими знаннями, нормами й цінностями набутого досвіду
Психосемантичний	Тлумачення, пояснення видимих і невидимих зв'язків	Розуміння смислу висловлювання	Взаєморозуміння

Отож інтерпретація – атрибутивна складова процесу розуміння, яка багатоаспектно раціоналізує його **(табл. 2)**.

Моделювання ситуацій міжуніверсумного [6] самотнього творення кожного, його духовне збагачення враженнями, смислами, образами відбувається через формовияв та форми-механізми спонтанно-креативного спілкування на останній, четвертій фазі навчального оргмодуля **(табл. 3)**. Зокрема, культуротворення довкілля і внутрішній розвій почуттів, мудрості, віри учня стається як психодуховний факт за допомогою продуктивного самодіалогу, котрий спричинений катарсисно-драматичним наповненням освітньо-розвивальних міжуніверсумних та міжгрупових сцен у класній кімнаті чи аудиторії, а відтак відбувається розвиток внутрішньої свободи вчителя і учня під час самовдосконалення їхньої вчинкової активності у просторі паритетної освітньої діяльності.

Отже, аналіз спілкування як складного соціально-психологічного процесу показує, що його конкретно-ситуативні форми і механізми здійснення характеризуються різноманітністю, динамічністю, відкритістю й, визначально, функціональною ціліс-

ністю, а також опосередковуються переважанням на кожному періоді модульно-розвивального оргциклу інформаційного, ділового, психологічного або духовного обмінів. На наш погляд, вирізнити “дистильовані” зразки чи моделі спілкування можна лише за умов повноцінного експерименту, передусім тоді, коли спеціально організується культурна взаємодія між кількома людьми (діалог, спір, дискусія, полілог). Крім того, щоб зрозуміти, як особа певної спільності задіяна у ті чи ті соціальні процеси, чим реально збагачує їх, треба дослідити, як конкретно розкриваються (“працюють”) окремі механізми спілкування у малих і великих, формальних і неформальних групах, тобто в соціальних ситуаціях розгортання, функціонування, розвитку і згасання продуктивної, у тому числі професійної, діяльності. Відтак і принцип єдності спілкування і оргдіяльності між образами суб’єктивної реальності потребує логічного переходу від пізнання загальних характеристик процесу спілкування до теоретичного аналізу зовнішньо- і внутрішньо-ситуативних. Очевидно, що зазначене коло питань потребує окремого наукового розгляду.

Таблиця 3

*Складові спонтанно-креативної взаємодії універсумів  
за модульно-розвивальної організації навчання*

Форми вияву духовно- креативного спілкування	Основні форми-механізми духовного розвитку особистості		
	Внутрішнє осягнення	Творчість	Вірування
Зовнішнє культуротворення	Успіхи і здобутки в освітній діяльності та соціальному утвердженні універсума	Мовленнєво- діяльнісна творчість предметного, соціального і духовного наповнення	Актуалізація універсумом сенсу життя як продукування ідеалів, ставлень, переконань
Внутрішній розвій почуттів, мудрості, віри	Розширення меж внутрішньої свободи, самовідповідальності і самоактуалізації	Оригінальність і самобутність переживань, думок, вражень	<b>Післядія вчинку</b> як рефлексія здобутків і перспектив власного самовдосконалення і самотворення

### ВИСНОВКИ

1. Соціальне спілкування являє собою багатосторонній і багатоканальний процес установаження і розвитку смислосназначенневих контактів між учасниками навчання, котрі спричинені як зовнішньою соціальною ситуацією культуротворення, так і внутрішніми спонуками (потреби, мотиви, прагнення та ін.) до спільної освітньої діяльності.

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

3. Цілісний інноваційний процес характеризується періодичністю функціонування завдяки поперемінному переважанню ІДПДО, які актуалізують відповідні аспекти, механізми та результати спілкування і впо-

рядковують освітню організацію як соціокультурну спільність.

4. Єдність різних аспектів спілкування не виключає можливості переважання у цілісному оргциклі 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-креативний – 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.

6. Запропоновані моделі міжсуб'єктного, міжособистісного, міжіндивідуального та міжуніверсумного спілкування дають змогу зрозуміти та виявити умови реалізації безпосередніх контактів між учителем і учнями, які також є чинником налагодження ефективних міжіндивідних та між-

групових взаємостосунків за інноваційної системи модульно-розвивального навчання.

7. Ситуативні форми та механізми реалізації модульно-розвивального оргпроцесу характеризуються динамічністю, відкритістю, функціональною цілісністю паритетних відносин між учасниками освітнього циклу, а тому значення мають сутнісно-змістові та процесуально-результативні відмінності соціального спілкування на різних періодах здійснення навчального модуля.

8. У подальших дослідженнях перспективним є створення концепції модульно-розвивального спілкування як важливої інтерпретаційної підсистеми відповідної авторської теорії інноваційної освіти професора Анатолія Фурмана. Для цього щонайперше потрібно обґрунтувати соціально-психологічні закономірності такого спілкування, методологічні положення щодо виокремлення та наукового опису цього складного мовленево-сміслового процесу з-поміж інших процесів і явищ організованого навчання, технологію і техніку експериментального моделювання культуротворчої комунікації у системі “вчитель – учні”, “викладач – студенти”, а також здобути позитивний досвід динамічно-якісного розгортання модульно-розвивального спілкування.

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 376 с.

2. Бобнева М.И. Особенности нормативной регуляции поведения человека в организации // Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М.: Наука, 1979. – С. 44–75.

3. Брудный А.А. О проблеме коммуникации // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С. 165–182.

4. Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект / За ред. А.В. Фурмана. – К.: Школяр, 1998. – 112 с.

5. Гуменюк О.Є. Психологічні закономірності соціального спілкування в організації // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2000. – №9. – С. 31–34.

6. Гуменюк О. Самотворення Я-концепції за модульно-розвивальної оргсистеми // Психологія і суспільство. – 2001. – №2. – С. 33–76.

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

8. Казмиренко В.П. Социальная психология организаций. – К.: МЗУУП, 1993. – 384 с.

9. Корнев М.Н., Коваленко А.Б. Социальная психология. – К.: КДУ, 1985. – 304 с.

10. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погорьша В.М. Межличностное общение. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

11. Психологические проблемы социальной регуляции поведения / Отв. ред. Е.В. Шорохова, М.И. Бобнева. – М.: Наука, 1976. – 368 с.

12. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. – М.: Прогресс, Универс, 1994. – 480 с.

13. Уманский Л.И. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов // Методология и методы социальной психологии. – М.: Наука, 1977. – С. 54–71.

14. Фурман А. Экспериментальна школа – практика творення модульно-розвивальної системи освіти // Освіта і управління. – 1998. – Т.2, №2. – С. 127–135.

15. Фурман А.В. Модульно-розвивальна система: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

16. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптованості. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – 197 с.

17. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як методологічна основа реформування вищої освіти в Україні // Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти: Зб. матеріалів до Всеукр. наук.-практ. конф. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – С. 21–26.

18. Хараш А.У. К определению задач и методов социальной психологии в свете принципа деятельности // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. – М.: МГУ, 1977. – С. 21–32.