



## ЦІННІСНО-ІНДИВІДУАЛЬНІСНИЙ САМОВПЛИВ У СТРУКТУРІ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ВЗАЄМОСТОСУНКІВ

Оксана ГУМЕНЮК

Copyright © 2003

**Постановка суспільної проблеми.** Становлення розвиткових процесів молодого покоління неможливе без обстоювання й привласнення ними цінностей у власному життєреалізуванні, оскільки останні допоможуть розбудувати гуманне правове та демократичне суспільство України. Однак повноцінно забезпечити зазначений цикл спроможна лише нова освітня модель – модульно-розвивальна система навчання у середній і вищій школі, котра за допомогою складових ціннісно-індивідуального класу самовпливу надає кожному статусу індивідуальності під час здійснення ним освітніх вчинкових дій самоствердження чи самовизначення у соціально-культурно-психологічному просторі-часі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми.** Із цієї проблематики багато відомих дослідників обґрунтували: значення духовних цінностей у розвитку особистості [3], типологію вартісних позицій [4], ціннісно-нормативні механізми регуляції діяльності [11], аксіопсихологічні особливості особистості [13], ціннісні орієнтації у структурі інтегральної індивідуальності старшокласників [14], розвиток ціннісно-сислової сфери особи за модульно-розвивального навчання [16; 16а], цінності та їх місце у поступі суспільства і його громадян [25]. Однак вказані науковці та виголошені ними теоретичні концепти головно зосереджуються на функціональній ролі вартостей у житті людини.

У процесі обґрунтування соціально-психологічного оргвпливу нами запропоновані класи діяння [див. 6, с. 59–82]. Зокрема, третій, ціннісно-індивідуальнісний самовплив уперше досліджується у теорії і практиці модульно-розвивальної оргсистеми й загалом у сучасній психології через складові діяння (параметр, властивість, процес, механізм тощо).

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття.** У попередніх дослідженнях науковцями не аналізувалася проблема ціннісно-індивідуального самовпливу, який здійснюється учнем (студентом) під час виконання самостійних освітніх вчинкових дій на шляху становлення його неповторних, оригінальних властивостей і під час застосування методу морального вибору у суспільному житті. Також не обґрунтовувалася розвивальна паритетна взаємодія між учасниками оргпроцесу, у якій відбувається обстоювання ними абстрактних і спонукальних цінностей у життєреалізуванні та оптимізується розвиток їхньої вартісно-сислової сфери через складові самовпливу.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Даним дослідженням треба обґрунтувати психологічну структуру ціннісно-індивідуального класу самовпливу між наставником й наступниками, що головно співпадає із третім періодом повного функціонального циклу навчального оргмодуля у

системі модульно-розвивальної освіти. Довести, що запропоновані нами складові зазначеного самодіяння (параметр автономності, теперішнє як властивість суб'єктивно пережитого часу, принцип ментальності, процес освіти, механізм перцептивного сприйняття і пізнання один одного, інноваційні програмово-методичні засоби, метод морального вибору) спричинюють становлення учнів (студентів) як індивідуальностей освітніх ціннісно-сміслових вчинкових дій.

**Ключові слова:** ціннісно-сміслова сфера, ціннісно-індивідуальнісний самовплив, соціально-культурно-психологічний простір-час (СКПП-час), параметр автономності, теперішнє як властивість суб'єктивно пережитого часу, принцип ментальності, процес освіти, інноваційні програмово-методичні засоби, метод морального вибору, індивідуальність, ситуація, нормативно-регуляційна мотивація, освітня вчинкова дія, післядія, складові самовпливу.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** За модульно-розвивального навчання ціннісно-індивідуальнісний клас самовпливу спрямований на збагачення соціально-культурним досвідом власного Я учнів (студентів) як індивідуальностей, а також утвердження оригінальності та непересічності їхньої освітньої дії – конкретного вчинкового акту. Зазначене діяння головно співпадає із третім періодом функціонального циклу навчального оргмодуля.

Вказаний нами третій клас [6] містить такі компоненти: параметр автономності, теперішнє як властивість суб'єктивно пережитого часу, принцип ментальності, інноваційні програмово-методичні засоби, перцептивний механізм спілкування, освітній процес, метод морального вибору (*рис.*). Останні зорієнтовані на цикл формування учнів

чи студентів як індивідуальностей і є чинниками, що дають змогу кожному здійснювати освітню вчинкову дію, самостійно її регулювати, контролювати, а відтак самовизначатися та реалізовуватися в ній.

За логікою дослідження обґрунтуємо спочатку коротко складові опосередкованого самовпливу в інноваційному навчанні. Зокрема, "**параметр автономності** розглядається в рівневному і ступеневому аспектах. Ступінь автономії СКПП відображає кількість можливих кроків окремого підрозділу організації у своїй діяльності в процесі вільного вибору взаємин, засобів і способів досягнення цілей" [12, с. 149]. За модульно-розвивального навчання кроки вільного вибору (ступенева автономія) у навчальній групі виявляються під час здійснення освітньої вчинкової дії учнями (студентами). Кожен за власним бажанням обирає як буде себе проявляти у процесі функціонування третього періоду: чи у створенні міні-підручника, чи у написанні рецензії тощо. Рівнева автономія в інноваційному циклі задається технологічною структурою проходження цілісного циклу навчального оргмодуля, що розпочинається чуттєво-естетичним етапом і закінчується духовним. Крім того, вона відображає просторово-часову характеристику освітньої діяльності учнівської групи в системі її взаємозв'язку та взаємозалежності із програмово-методичними засобами.

Відзначимо, що Р. Акофф і Ф. Емері, вибудовуючи ієрархію діяльних індивідів і систем, розглядають їх у просторі структурних і функціональних характеристик, а саме, у діях індивідів чи систем та в результатах цих дій. Класифікуючи множинні дії і можливі результати, вчені характеризують ступеневі і рівневі властивості автономії [1, с. 37]. У нашому досвіді теоретизування кожен учасник розвивальних взаємин виконує навчальні, нормативні

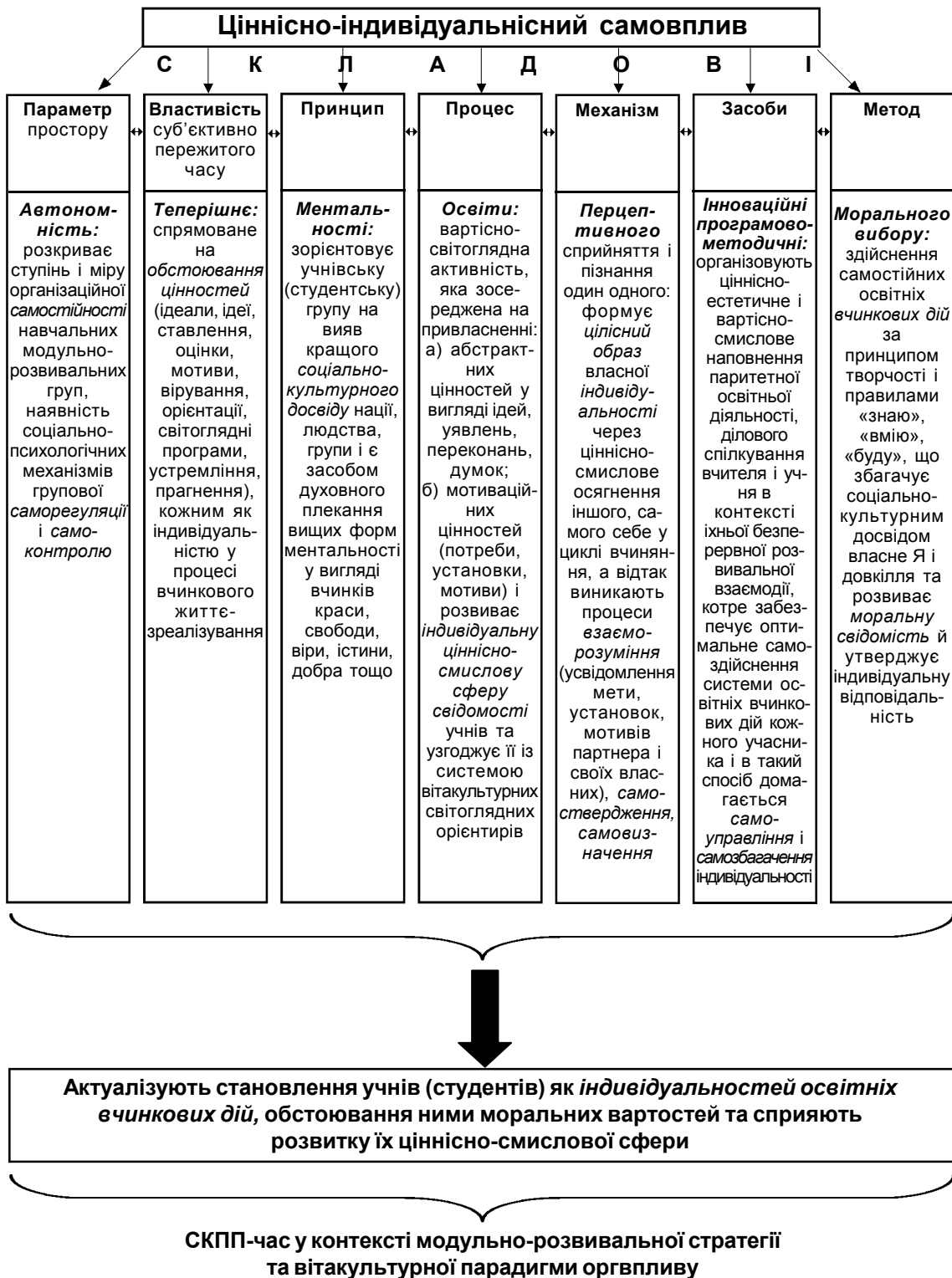


Рис.

Структура ціннісно-індивідуальнісного самовпливу у системі інноваційної освіти

та ціннісні дії. За допомогою останніх учні чи студенти піднімаються до рівня індивідуальності та здійснюють власний непересічний освітній учинок (наслідок впливу, взаємовпливу і самовпливу), який є *результатом* їхньої конкретної мислєдїяльностї.

Зауважимо, що освітні вчинкові дії наступників співвідносяться із *“теперішнім як властивістю суб’єктивно пережитого часу”* [35]. Лише у ньому кожен має змогу розкритися, утвердити власну непересічність і, щонайголовніше, піднятися до рівня універсума. Вказана властивість ототожнюється із: а) процесом оволодіння учасниками цінностями (ідеали, ідеї, ставлення, оцінки, установки, мотиви, вірування, орієнтації, світоглядні програми, устремління, погляди, прагнення тощо), б) становленням їх як індивідуальностей під час здійснення вчинкових дій та в) системно-узагальнювальним і контрольно-рефлексивним етапами функціонування навчального оргмодуля. У межах проходження останніх зреалізовується психолого-педагогічний зміст розвивальної взаємодії між вчителем (викладачем) і школярами, котрий мотивує до власного самовпливу у формі досягнутого самовчинання. Також створюється психодидактична програма адаптивного входження здобутих знань і норм до ментального досвіду учнів, удосконалюється їх світоглядна систематизація, обґрунтовуються психолого-педагогічні умови естетичного і вартісного збагачення цього індивідуальнісного досвіду. В результаті відбувається розвиток процесів критичної рефлексії, чуттєво-ціннісне наповнення індивідуального світу Я особи та її моральне зростання у ситуаціях теплих, довірливих взаємостосунків у навчальній групі.

**Принцип ментальності** [34] зорієнтовує загальноосвітні модульно-розвивальні школи чи вищі навчальні заклади, що працюють за інноваційною

програмою, на те, щоб у реалізації їх діяльності знаходив конкретно-історичне втілення кращий *соціально-культурний досвід* нації, групи, людини. Він параметрично визначає вершинне формовиявлення ментальності, щонайперше у вигляді вчинкових актів краси, істини, добра, свободи, віри тощо. Фундаментальна *матриця ментальності* в аналізованій освітній організації утворюється із: а) оргкультури взаємин, б) рідної мови, в) розвивального наповнення ковітального способу життєактивності кожного учасника, що формовиявляються у поведінці, діяльності, вчинку, самореалізації та г) основних складових-носіїв духовності [див. 7, с. 132–138], котрі функціонують у СКПП-часі.

Загалом термін “ментальний”, – як пише А.В. Фурман, – стосується *психічного змісту життєактивності індивіда*, оскільки характеризує те, що є в думках, у внутрішньому світі особистості. Згідно із *психоаналітичною теорією* З. Фрейда, в ньому, передусім, наявні неусвідомлені потяги, що виявляються в обмовках, описах, сновидіннях, забуваннях та довільному продукуванні незвичних асоціацій чи психічних образів [29]. Відповідно до *аналітичного підходу* К.Г. Юнга, у структурі особистості, крім **Его** як центру сфери свідомості та особистого несвідомого (пригнічені конфлікти), є чи не найглибший пласт психіки – **колективне несвідоме**, у якому в *формі архетипів*, або *первинних психічних образів* (“персона”, “тінь”, “самість”, “мудрець” та ін.) утримується увесь *духовний спадок людської еволюції* – сліди емоцій і пам’яті, думок і переживань [38; 39]. Як зазначає О.А. Донченко, “однією з надзвичайних здогадок Юнга є визнання того факту, що ми народжуємося не тільки з біологічною, а й із психічною спадковістю, яка визначає наші поведінку та досвід. Тому колективне несвідоме утримує психічний матеріал,

котрий не виникає в особистому досвіді..., воно мов повітря, яким дихають всі і який не належить нікому” [9, с. 15].

Зазначимо, що “світ ментальності за своєю сутністю має *інтерсуб’єктивний характер*, тобто утримує велику кількість психічних процесів, утворень і механізмів, які усвідомлюються і раціоналізуються частково й фрагментарно. Звідси *надскладна структурна організація психосоціального змісту* ментальності, що динамічно поєднує у знятому вигляді *опозиційні характеристики життя* і діяльності людини – природне і культурне, емоційне і раціональне, несвідоме і свідоме, індивідуальне і суспільне, унікальне й універсальне, інстинктивне і духовне” [34, с. 41].

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

суспільного життя (ідеологія, політика, освіта тощо). Відтак перший – квінтесенція культури народу, категорія не лише психологічна, а й соціальна і навіть моральна.

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

Під час ціннісно-індивідуального самовпливу головно зреалізовується *освітній процес* як світоглядно-вартісна форма вітакультурного зростання учня чи студента. У процесуальному плані це явище функціонує паралельно із навчальним і виховним циклами. Оптимальні психодидактичні умови взаємозалежного перебігу цих процесів як різних соціокультурних ритмів розвивальної взаємодії описує “теоретична модель повного функціонального циклу навчального модуля” [31, с. 122]. Остання передбачає часове домінування

навчального циклу (актуалізує інформаційно-пізнавальний потенціал учнів як суб'єктів) щодо виховного (характеризує нормативно-регуляційний розвиток їх як особистостей), а перших двох стосовно освітнього (відповідає за соціально-культурно-вартісний досвід індивідуальності кожного в цілому). Стадійне функціонування зазначених ритмів теоретично обґрунтоване А.В. Фурманом, конкретизоване під час наукового проектування нормативного психолого-педагогічного змісту навчального модуля [33, с. 211–227] і практично реалізується за законами поступального розгортання психомистецького дійства, котре має окрему технологію безперервної розвивальної взаємодії вчителя і учнів до кожного етапу [Там само, с. 228–242].

Освітній процес за інноваційних умов навчання стимулює учнівське (студентське) вчинання, котре розвиває їхню *ціннісно-сміслову сферу*, тобто систему вартостей і ціннісних поглядів, що втілюється у смислах, які є супутниками суспільної поведінки, діяльності й учинків загалом. Адже “система цінностей – це та ланка, яка об'єднує суспільство та особистість, задіюючи її до системи соціальних відносин” [28, с. 3], а відтак визначає індивідуальне творення, пізнання і сенс життя.

Зауважимо, що категорія “цінність” – предмет дослідження майже всіх суспільно-гуманітарних наук, а тому є універсальною та міждисциплінарною. Зокрема, у філософії проблема людських вартостей розроблялася в окремому розділі – *аксіології*, що систематизує філософсько-теоретичне знання про цінності, тенденції і закономірності їх розвитку [8], а в психології виокремлюється окрема галузь – *аксіопсихологія*, яка обстоює “філософську категорію духу крізь потенціал людської активності, онтологічним носієм котрої є особистість як духовний суб'єкт, а його головним атрибутом виступає ціннісно-

сміслова свідомість” [13, с. 8–9]. Однак, незважаючи на різноманітне обґрунтування вартісної проблематики, “спостерігається взаємозаміна, неадекватне вживання та недиференційованість понять “цінності”, “норми”, “сенси” і “ціннісні орієнтації”” [16, с. 172]. Найдоступніша ідея виголошує: цінність – це “те, що люди цінують” [27, с. 261]. Інакше кажучи, вартості – засада вибору суб'єктом цілей, засобів, наслідків та умов діяльності, у результаті якого одержується відповідь на запитання: “В ім'я чого здійснюється окрема конкретна діяльність?” [25, с. 426]. На нашу думку, за умов функціонування модульно-розвивальної технології ведення навчально-виховного процесу *цінністю щонайперше може бути учнівський чи студентський освітній вчинок*.

Л.І. Іванько під час розмежування понять “цінності” та “норми” слушно зауважує, що перші співвідносяться із *цілепокладальними* сторонами людської діяльності, а другі – із *засобами і способами* її здійснення [11]. Поняття “ціннісні орієнтації” відображає зміст складного соціально-психологічного феномена, котрий характеризує *спрямування і зміст активності особистості*, є складовою частиною системи відносин, визначає загальний підхід людини до світу і себе самої, нарешті надає сенсу і значущості особистісним позиціям, поведінці, вчинкам. Сукупність зазначених орієнтацій має багаторівневу структуру, на вершині якої перебувають цінності, пов'язані з ідеалами і життєвими цілями особистості [14, с. 29].

Водночас встановлено, що “онтологічною одиницею аксіопсихіки є міждисциплінарне поняття “цінність” та його психологічний еквівалент – “смісл” [13, с. 39], або “сенс як індивідуальне самопрезентування вартостей у свідомості індивіда” [16а, с. 24]. Останній залишає за собою *значення життєвого орієнтира*, фундаментальної характе-

ристики, що репрезентована у смислоспрямуванні людського буття [28a]. Смісл інтерпретується як **“ідея, котра містить мету життя** людини, привласнена нею і відіграє роль вартості надзвичайно високого гатунку. Причому настільки високого, що втрата смислу буття може призвести до рішення особи покінчити із своїм існуванням на землі” [37, с. 15–16]. “У психології смислом називають внутрішньо мотивоване індивідуальне значення для людини тієї чи іншої дії, вчинку, події. В аспекті індивідуальності як самотності людини смисл – це усвідомлення абсолютної цінності події, вчинку, і водночас суб’єктивне переживання цієї вартості особою. Звідси смислове відношення – це завжди ціннісне ставлення людини до світу, історії, суспільства, інших, самої себе” [26, с. 358–359].

Отож смисл – ширше за обсягом поняття, що наповнює сенс практичним, побутовим чи реалізаційним змістом, а його сутність розкривається у дослідженнях з філософії, історії, психології, педагогіки, соціології та культурології [166; 19a; 26a; 34a]. На психологічному рівні, – пише А.Ф. Лазарук, – сенс розкривається у смислах, але останні не обов’язково пов’язані із першим. Інакше кажучи, *сенс – індивідуальне психосмислове утворення*, яке характеризує загальну життєву спрямованість індивіда. Відтак становлення та розвиток ціннісно-смислової сфери людини – важлива психологічна проблема як у методологічному і теоретичному аспектах пізнання, так і в методичному та практичному контекстах зреалізування.

У наукових джерелах пропонуються два основних підходи до розуміння психологічної природи індивідуальних цінностей. Перший обґрунтовує вартості як абстрактні ідеї, уявлення, переконання, думки [4; 10; 20], котрі не мають самостійної спонукальної сили; другий обстоє ідею про те, що індивідуальні

цінності – це різновид соціальних установок чи інтересів [40]. Наша позиція виявляється в тому, що вартості за інноваційного навчання є абстрактними ідеями, ідеалами, прагненнями, які функціонують у свідомості учасників під час розгортання процедури духовного універсального самотворення, з одного боку, а з іншого – вони обстоють ними та зреалізуються у житті у процесі безпосередньої вчинкової активності. Тому у системі модульно-розвивальної освіти цінності мають також спонукальну силу, оскільки спричинюють динаміку психічних новоутворень принаймні за двома ланцюжками: “потреби – установка – поведінка” та “мотиви – мета – умови досягнення мети – власне нормативна діяльність – дії – операції – результат”. Після проходження циклу обстоювання вартостей налагоджується перебіг процесів їх зреалізування та привласнення внаслідок цілеспрямованого **самовпливу**, який формовиявляється у тій чи іншій освітній вчинковій дії.

Зауважимо, що тлумачення цінності як міждисциплінарної категорії спричинює труднощі й у визначенні “вершини” вартісної системи. “Залежно від теоретичного підходу нею є найзагальніше поняття аксіологічного змісту – *благо*, найуніверсальніша характеристика – *краса* (в естетиці), найбільша моральна цінність – *добро* (в етиці); у теорії пізнання – *істина*, у політиці – *вітальність* (життя індивіда). Фройдисти головною цінністю вважають *насолоду*, біхевіористи – *адаптацію*, гуманістичні психологи на верхній щабель ціннісної ієрархії ставлять *людину*, її життєве *щастя*” [16a, с. 26]. Останній погляд – найприйнятніший для розуміння аксіогенезу наступників за модульно-розвивальної системи. Аксіопсихологічними завданнями освітнього процесу в інноваційному навчанні є: 1) розвинути індивідуальнісну ціннісно-смислову сферу свідомості учнів (студентів), 2) узгодити останню із мен-

тальним досвідом нації, групи, людини та вітакультурними світоглядними орієнтирами (добро, краса, незалежність, життя, здоров'я, праця, добробут, екологія), 3) сприяти її реалізації через *самовплив* кожного, котрий утілюється в індивідуальну вчинкову активність професійного вдосконалення себе, соціонаслідування та культуротворення довкілля.

Наочно продемонструвати, що таке самовплив, дає змогу яскравий приклад Г.В. Олпорта [18, с. 103].

У провінційній австрійській лікарні лежав тяжкохворий чоловік. Лікарі чесно зізнавалися йому в тому, що їм не вдається визначити причину хвороби, однак, якщо б вони змогли поставити діагноз, то, ймовірно, вилікували б його. Крім того, сказали, що відомий діагност незабаром повинен відвідати лікарню і він, можливо, буде спроможний встановити причину хвороби.

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

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

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

У процесі функціонування ціннісно-індивідуальнісного класу самовпливу важливу роль відіграють і складові безпосереднього діяння. Зокрема, **механізм перцептивного** сприйняття і пізнання один одного формує цілісний образ учня як індивідуальності через ціннісно-сміслову осягнення іншого, самого себе й освітнього спілкування

загалом в циклі самовчиняння. Це досягається з допомогою задіяння механізмів ідентифікації, емпатії, рефлексії під час взаємостосунків кожного з наставником і групою. Внаслідок цього актуалізується ментальний досвід школярів (студентів), визначається місце теми у загальному змісті навчального курсу, встановлюються зв'язки і закономірності між поняттями (мисленевий конструкт, що знаходиться у сфері ідей) і явищами (природний, реальний фрагмент перебігу дійсності), відбувається проектування учнем свого міні-підручника, задачника чи освітнього сценарію (запис плану та етапів його виконання у часі). Також у взаємостосунках спостерігаються ситуації розвитку творчої рефлексії, рівень оволодіння окремим наступником знаннями, нормами, цінностями; взаємозалежність оцінки вчителя (викладача) і самооцінки поведінкових вчинкових дій школяра; паритетний звіт учасників навчального процесу про вітакультурне зростання протягом повного функціонального циклу; самозвіт індивідуальності за реальні успіхи в навчанні; загострення проблеми духовного самовдосконалення; самоаналіз і самоусвідомлення міри збагачення довкілля культурним досвідом; обґрунтування актуальних морально-естетичних проблем та осмислення способів їх розв'язання. У результаті виникає *взаєморозуміння*, тобто усвідомлюється мета, установки, мотиви партнерів і процесно здійснюється їх прийняття як своїх, персоніфікованих; у такий спосіб відбувається вартісно-сміслову *самоствердження, самовизначення і саморозкриття* власної індивідуальності.

**Програмово-методичні засоби**, як наступна складова безпосереднього впливу, внутрішньо організують освітню діяльність навколо ціннісно-сміслові сфери наступників, тобто збагачують їхню свідомість знаннями, смислами, культурними універсалами і моральними вартостями, зокрема на тре-



тому періоді модульно-розвивального оргциклу. Зокрема, *граф-схеми навчальних курсів* дають змогу осмислити й особисто прийняти близькі, віддалені та фінішні цілі в оволодінні конкретним освітнім змістом, тобто мисленнево досягнути власне психокультурне зростання з конкретного курсу упродовж навчального року, що глобально спрямовує психологічний самовплив наступників; *матриці вітакультурного змісту* розділів і тем гранично окреслюють конкретний освітній простір (зміст, досвід), в якому оптимально можливий поступальний розвиток учня як суб'єкта-індивідуальності культуротворчих вчинкових дій, а відтак і самоплекання внутрішнього світу власного Я; *наукові проекти навчальних модулів*, вибудовуючи ідеально практичний прообраз паритетної освітньої співдіяльності у динамічному контексті безперервної соціорозвивальної взаємодії, є соціально-психологічною моделлю-інструментом, з допомогою якого: а) формується тактико-цільова система управління навчально-виховно-освітньо-самореалізаційними ритмо-потоками, котра конкретизується в найкращій наступності освітніх ситуацій, задач, дій; б) забезпечується створення позитивного як організаційного, так і соціально-психологічного кліматів міжособистих взаємин у класі чи аудиторії, завдяки чому кожен учасник самозорієнтований на досягнення спільної культуротворчої мети; *освітні сценарії*, втілюючи психодраматичну концепцію паритетної освітньої діяльності і ділового спілкування вчителя і учня на модульних заняттях, обґрунтовують катарсичні сплески, полімотиваційні спонукання, моральні переживання, вартісно наповнені вчинкові дії у загальній ситуативній логіці драматичного протистояння та психомистецького перебігу освітнього дійства; саме сценарій визначає центральну сюжетну лінію самовпливу кожного наступника, тому що циклічно актуалізує його внутрішні

психодуховні стани і процеси: від емоційного захоплення, соціальної установки і внутрішньої мотивації до самооцінки й самоконтролю здобутих особистістю знань, умінь, норм і цінностей, її практичної та творчої рефлексії, креативних актів і духовних дій у творенні кращого довкілля і власного Я. Проте найважливішу роль в організації різних видів самоактивності відіграють основні засоби саморозкриття учня – *розвивальні міні-підручники* та *освітні програми самореалізації*, що є взірцями самоздійснення системи освітніх вчинкових дій й еталонно забезпечують самоуправління і саморозвиток індивідуальності.

У модульно-розвивальному навчанні знання, як відомо, набуваються учнями через раціональне переконання, нормами вони оволодівають під час наслідування, а цінності обстоюються ними у ситуаціях *самостійного здійснення морального вибору* як методу вартісно-індивідуальнісного класу оргвпливу. Аксіопсихологічне збагачення вартісно-сислової сфери кожного за інноваційного процесу, – як пише А.Ф. Лазарук [16], – сутнісно зачіпає проблему його морального розвитку, оскільки саме “цінності заповнюють простір моральних учинків особи” [31, с. 124]. Моральна свідомість учнів (внутрішня система норм і правил поведінки в суспільстві) виявляється спочатку у знаннях (категорії, поняття, концепції, теорії), нормах (плани, проекти, технології, еталони), життєвих цінностях (ідеї, ідеали, ставлення, мотиви), а пізніше – в духовних (внутрішнє прийняття однієї із надперсональних психоформ самопізнання: віри, краси, істини, справедливості тощо). Проте справжній *зміст їхнього морального вибору* (вартісно-сислового) *становлять самостійно здійснені освітні вчинкові дії* (написання рецензії, учнівського міні-підручника, програми самореалізації), які зреалізуються на вищезазначеному підґрунті, обстоюють ідеали і цінності й у такий спосіб фатумно при-

власнюються кожним учасником інноваційного процесу. Ядром учнівського морального вибору тут є *мотиви до вчинання*.

Особливий інтерес, на думку А.Ф. Лазарука, викликають дослідження Л.І. Рувінського [24], тому що сформульована ним концепція ціннісного, усвідомлено-емоційного розвитку моральності має безпосереднє відношення до збагачення вартісно-сміслових структур аксіопсихіки. Російський учений обстоює гіпотезу про педагогічний взірєць, який засвоюється суб'єктом на таких рівнях: взірєць-знання (нейтральна цінність), взірєць-норма (формально значуща вартість), взірєць-ідеал (внутрішньо прийнята соціальна цінність), особистісний взірєць як еталон самовиховання. Отож, коли зразок стає еталоном для саморозвитку і самовиховання, особистість переходить на найвищий ступінь моральної досконалості. У нашому досвіді теоретизування зміст освітньої діяльності визначається повнотою змістового модуля, що поєднує моральні знання, норми, цінності, духовні вартості, і водночас його оргтехнологічною реалізацією через наступність поведінкової, діяльнісної і вчинкової пошукової активності, які здійснюються у процесі самостійного морального вибору та ситуаціях впливу, взаємовпливу й самовпливу.

Зважаючи на дослідження стадій розвитку моральних суджень Л. Кольберга [36, с. 42–44], гіпотетично можна встановити принаймні чотири *рівні аксіогенезу (процес розвитку ціннісно-сміслові сфери) морального вибору* учнів за модульно-розвивальної системи, що співвідносяться із встановленими нами класами оргвпливу. Зокрема, їх ситуаційний пізнавально-суб'єктний вибір зорієнтований на: “споживацький стиль життя” (“знати”, “вміти”, “не зобов'язаний”) [16, с. 182] і такі дії, котрі допомагають уникати несхвалення, неприязні оточуючих, тобто утверджують наявне бажання бути “хорошим

учнем” [36]; мотиваційний нормативно-особистісний – на “продуктивну” (“знаю”, “вмію”, “мушу”) [16] взаємодію і таку діяльність, яка спрямована на виконання обов'язків і підкорення правилам [36]; вчинкова ціннісно-індивідуальнісна дія – на “творчий, удосконалений” (“знаю”, “вмію”, “буду”) [16] спосіб взаємостосунків й учинання згідно з власними принципами [36], котрі дають змогу розкрити себе, збагатити соціально-культурним досвідом власне Я і найближче оточення та виявляються в оригінальності, а духовно-універсумна післядія вибору – на “героїчні” (“знаю”, “вмію”, “хочу”) [16] освітні відносини, які узгоджуються із вітакультурними універсалами вищих цінностей, котрі обстоюються в ідеях та ідеалах.

Розуміння цінності як ідеалу, котрий виходить і виводить за межі наявного, заданого, – стверджує Д.О. Леонт'єв, – уможлиблює розуміння не лише надіндивідуальності, а й надособистісності і надсоціальності цінностей – найвищого критерію для орієнтації у світі та опори для особистісного самовизначення [16в; 16г]. На думку В. Крауса, ідеали – це цінності, побачені у їх досконалості, сублімовані в довершений образ, до якого можна лише наблизитися; спроба буквально втілити їх у земному бутті спричинює крах ідеалів [15а]. “Ідеал – це мисленнєвий взірєць досконалості, норма, до якої слід прагнути як до кінцевої мети діяльності” [41, с. 153]. Д.О. Леонт'єв пропонує замінити термін “ідеал” поняттям “модель потрібного майбутнього”, коли мовиться про індивідуальні мотиви і смисли, або словосполученням “модель належного” при характеристиці соціально цінної особистісної спрямованості [16г]. Відтак обстоювання учнями індивідуальних вартостей у їхній вчинковій дії дає змогу безпосередньо пізнати соціально ціннісні ідеали. Вони реалізуються в інноваційній системі через учинкову

активність і репрезентуються під час вибору однієї із надперсональних психоформ самотворення себе. Обстоювання кожним вищих цінностей у вигляді ідеалів сприяє становленню Я-духовного, пізнанню себе шляхом внутрішнього осягнення *сенсу життя*. Адже “суб’єкт із розвиненою духовною системою – діяльний носій моральних норм, на якого може покластися інша людина у розв’язанні власних практичних проблем, бо він знає, що є загальнозначущим, усталеним, вічним, а що – марнотним. Водночас духовно зріла особистість, репрезентуючи загальнородові духовні надбання, долає суперечність, що може виникнути між індивідуальними й загальнолюдськими ціннісними контекстами” [3, с. 128].

Вищевказані складові ціннісно-індивідуальнісного самовпливу відіграють неперевершену роль у циклі *формотворення учнів як індивідуальностей освітніх вчинкових дій*. Останні утримують як психологічну *готовність*, так і *привід* здійснення вчинкового акту (за В.А. Роменцем), ґрунтуються на “ситуації, мотивації і завершуються післядією як рефлексією події та результату вчинку” [19; 23]. Тому слушно загалом звернутися до теорії учинку В.А. Роменця і коротко окреслити його структуру. Адже саме завдяки вчинку розкривається відношення “учень (студент) – освітній учинок – СКПП-час модульно-розвильної системи оргвпливу”.

Вчинок – центральна ланка, осередок усіх можливих форм людської діяльності, і не тільки моральної. Він об’єктивує відношення між особою та матеріальним світом. Але якщо згадати основні критерії, за якими визначається вчинок, – пише В.О. Татенко, – то найголовніший з них – це *творення нового*. Крім того, не існує такого стану, в якому б дія не мала вчинкового значення, – зазначає В.А. Роменець. – У людини вона вирізняється моральним, естетичним, пізнавальним аспектом як вираженням активного ставлення до світу,

природи. У тварин дія також має вчинковий характер, “оскільки вона не тільки залежить від середовища, а й у самореалізуванні тварини визначає та активно створює умови свого перебігу. Наприклад, у випадках, коли для морських велетнів-китів – у місцях їхнього мешкання, не вистачає їжі, певна їх частина викидається на берег і гине, щоб зберегти життя іншим. До такої ж добровільної самопожертви вдаються сухопутні тварини – антилопи: якщо їх кількість починає переважати можливості задоволення стада в їжі, то певна частина його відділяється і з високої кручі кидається у прірву.

Нас по-справжньому дивують випадки, коли дельфіни рятують потопаючих, коли якась птаха б’ється до смерті, захищаючи своїх пташенят, коли пес, якого господарі не взяли з собою у літак, кілька років чекає їх повернення на аеродромі.

Серед людей, – пише далі В.О. Татенко, – подібні та інші, більш високі у моральному розумінні, вчинки широко представлені в літературних джерелах, хоча в реальному житті пересічної людини “зустрічі” із справжніми вчинками відбуваються не так уже й часто. Так, в історії окремих народів існувала, а подекуди існує й донині традиція, за якою “проблема старих людей” розв’язується дуже просто – шляхом убивства. У І.І. Мечникова знаходимо, що, зокрема, в Меланезії був поширений звичай закопувати живими старих людей, які вже не можуть виконувати роботу. На Вогняній Землі, коли виникала загроза голоду, старих жінок з’їдали раніше, ніж собак. Туземці пояснювали це тим, що собаки можуть ловити моржів, а старі жінки ні.

Існують учинки, які взагалі можуть не виявляти себе зовні, наприклад, коли внаслідок напруженої внутрішньої боротьби із самим собою індивід кардинально змінює свою життєву позицію, ставлення до себе чи до оточуючих, або до справи, що уявлялася найголовні-

шою у житті. Це – вчинки умовчання, утримання, внутрішньої незгоди, а також клятва собі.

Отож, якщо розглядати вчинок у широкому розумінні слова, то реально прийти до висновку про нього як універсальний механізм самовідтворення буття всього сущого. Інша річ, що на різних його рівнях вчинковість набуває різноманітних форм і змістів. Вчинок – це і засіб, і мета історичного поступу людства. Від учинку через учинок і до вчинку – саме такою вбачається логіка духовно-психологічного розвитку людської цивілізації. Проте можна стверджувати, що і логіка розвитку конкретної особистості має таку ж “формулу життя” [19, с. 404–406, 410].

За словами І. Канта, вчиняти означає “зважитися на стрибок” від реального й існуючого до того, чого ще немає. І тільки практика вчинення може вивести нас за межі світу, який ми чуттєво сприймаємо “тут і тепер”. Учинок, як писав М.М. Бахтін, – “більш ніж раціональне, він – відповідальне”. Тому особа як соціальна істота може і приречена вчиняти, стає суб’єктом і робить власний вибір щодо самостійних учинків, котрі зосереджені на благополуччя інших як на щось своє, здатна пройти неповторну стежину морального зростання, творення себе і довкілля.

В науковій літературі виділяються такі вчинки як: “зачаття і народження, самоствердження (розглядається в контексті індивідуального життя як вчинку, охоплює вік дитинства, отрочтва і юності; налагоджується плекання себе як людини; під час цього вчинку ще не діють вимоги творення істини, краси, добра і героїчного), самовизначення (здійснюється передусім у відриві – повному чи неповному – від батьківської сім’ї, де небезболісно долається дитяче розуміння себе, оскільки у період молодості відбувається цілеспрямоване оволодіння професійними знаннями, уміннями, які необхідні для реалізації обраного життєвого мотиву;

також означає теоретично відповісти собі самому на запитання “хто я є?”, “що я хочу?”, “що я можу?”; важливо, щоб на перше запитання відповідь була – “я – людина”, в котре б вкладалося розуміння людського, в другому – поєднувалося добро і любов як основа внутрішньої свободи особи, а у третьому – відображалася здатність творити свій життєвий світ і себе в ньому та метою було одне – визначити себе як розумну істоту, яка приречена на вчинок істини, краси, добра й любові), самовивільнення (період випробування на вчинкову зрілість, під час якого проходить “рубікон” між молодістю й зрілістю; виникає рефлексивна орієнтація у ситуації, основним критерієм життя є рівень свободи), самоздійснення (уможливлюється на етапі зрілості, синтезує у собі “хочу” і “можу”, тобто мотиваційний і дійовий аспекти, що розгортаються у внутрішньо вмотивованій вільній, творчій, свідомій, відповідальній діяльності, позитивний результат якої психологічно виявляє себе у переживанні досягнутої гармонії із самим собою і світом; знаходить реалізацію у вчинках істини, краси, любові і добра), самозвітування (вираження свідомих настановлень, підведення підсумку життя як вчинку, що робить людину мудрою (здатність піднятися над плинним і вічним, надбаннями і втратами; це спосіб існування особи на сутнісному рівні гармонії із собою і світом, коли трагізм абсолютного розлучення зникає в ідеї вічного повернення до самої себе, набуває буденності у її вищому вимірі як способу утвердження свого безсмертя, вічності свого буття)), умирання (прощання із життям, із людиною, котра була поруч і має трагічний смисл; приходить на зміну етапу післядії; здійснити цей учинок не означає “чіплятися” за життя, хоч це є природним для всього живого; особа, відчуваючи, що незворотно втрачає свої сутнісні ознаки, здатність до одухотворення, особистісного розвитку, може

знецинити для себе власне буття у його біологічній формі; це і є вчинковий акт – податися в монастир чи спричинити самогубство, – здійснюючи який, вона не дозволяє собі деградувати до нижчих рівнів існування живого). Отримання статусу “безсмертної” – логічне завершення людиною свого індивідуального життя як вчинку і закономірного його результату. Інбуттям цього вчинку є вчинок пам’яті людства про покоління тих, хто відробляв своє на ниві життя” [19, с. 424–439]. Відтак вчинок – це завжди явище, – пише І.П. Маноха, – котре характеризує спосіб розгортання життєтворчості конкретної особистості, її безпосереднього самобуття, а отже, має статус ознаки індивідуального буття. Він постає як механізм певного виду творення – моральної творчості індивіда [Там само, с. 486].

За загальноприйнятим визначенням реально-практичну *структуру вчинку* В.А. Роменця становлять такі компоненти: ситуація, мотивація, дія та післядія. Основний спосіб існування і співіснування всього суцього – це взаємодія, в яку кожна окремість входить зі своїм сутнісним Я, – пишуть В.О. Татенко, Т.М. Титаренко. І далі, – результатом цієї взаємодії виступає такий феномен, як *ситуація* – певна просторово-часова конфігурація сил, смислів, дій... Це явище, за В.А. Роменцем, виникає разом із появою *значень*, у ньому присутній момент *проблемності* і змертвлюється воно *обставинами*, якщо людина починає підпорядковуватися їм: чи не тому трапляється, що найогидніші вчинки виправдовуються обставинами. Так, серед перших на своєму шляху людина зустрічає ситуації болю й задоволення, бажання, загрози, заклопотаності. Іншими словами, опинившись у певній ситуації, вона орієнтується, самовизначається в ній, а потім перетворює її на стартовий майданчик для вчинку. Розвиток ситуації супроводжується певним *конфліктом* – внутрішнім чи зовнішнім. Ситуативність ніколи не

зникає, а продовжує існувати аж до завершення вчинку... [23, с. 27–29].

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

Важливим механізмом самовизначення учнів (студентів) у навчальній ситуації є *нормативно-регуляційна мотивація*, тобто процес формування різних мотивів щодо нормування соці-

альної діяльності, здійснення самостійних вчинкових дій. Вона дає змогу перебороти конфліктність на першому періоді оргмодуля й прийняти рішення діяти у нормотворчому напрямку – на другому, тобто вміти застосовувати знання на практиці. Через зазначену мотивацію виникає боротьба мотивів, у якій перемагає той, котрий відповідає нормотворчому ідеалові учня (студента). Так утверджується кульмінація морального вибору “Як?”, що розв’язується у процесі спільної нормозорієнтованої діяльності наставника й наступників під час застосування методу наслідування. Розгортання циклу мотивування в інноваційній системі триває аж до постановки освітніх цілей (навчитися нормувати, здійснити вчинок), з котрих, власне, й розпочинається вчинкова дія.

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

Освітня вчинкова дія самоствердження і самовизначення учнів інтегрує два етапи. Перший полягає в “*суб’єктивній готовності* до вчинку і формується в уявленні про те, що треба здійснити.

Відбувається психологічне моделювання акції учинку, а також його можливих наслідків. *Об’єктивна* готовність визначається тим, наскільки ситуація є сприятливою для здійснення вчинку” [23, с. 32]. Тому *вчинкова дія*, – зазначає В.А. Роменець, – це *конкретний акт як ситуативно вмотивована актуалізація психологічної готовності і приводу його здійснення; разом з появою приводу завершується її причинний ланцюг. І вчинок здійснюється.*

Суб’єктивна та об’єктивна готовності учнів до здійснення освітнього вчинку в модульно-розвивальному навчанні задається інноваційною технологією оргвпливу ще на першому періоді навчального модуля, що зреалізовує вказані вище чотири рівні аксіогенезу морального вибору. Цей вибір сприяє усвідомленню кожним його розумових можливостей, нових способів розв’язку світоглядних проблем і вітакультурних норм поведінки, осмисленому відбору етнічних пріоритетів розвитку національних цінностей, а також активізує внутрішнє індивідуально-вчинкове поле розкриття, творення, самоствердження і самовизначення себе у світі. А ціннісно-сміслова вчинкова дія наступників як власний продукт їхніх особистих зусиль, спрямованих на культуротворення, ситуативно вмотивована ціннісно-критичним конфліктом. Останній спричинює соціально-психологічну готовність і є приводом до здійснення освітнього вчинку.

Однак освітній вчинок учнів не завершується разом із закінченням дії, а виникає “*вчинкова післядія* як рефлексія події та результату вчинку” (за В.А. Роменцем). Адже, як слушно зауважує далі вчений, “людина у вчинковій дії підняла до драматизму буття всі скарби свого духу. Вона сама здійснила свій учинок. А тому мусить пережити власну реакцію на нього й на саму себе, тобто виразити свідомі настановлення. Людина тепер знає, що зробила, й оцінює свою дію, співвідносить оцін-

ку з еталоном моральним, пізнавальним, естетичним... І думає, що говорить про це її совість?" [23, с. 34]. Так само й учасники навчально-виховно-освітнього дійства, створивши власний продукт на підґрунті привласнених знань, норм, цінностей, мають змогу його співвіднести з пізнавально-суб'єктивним впливом наставника, нормативно-особистісним взаємовпливом між ними й учителем, ціннісно-індивідуальним самовпливом, або освітньою вчинковою дією, і, насамкінець, під час духовно-універсального самотворення, пізнати себе шляхом внутрішнього осягнення сенсу життя. За цих обставин у молодого покоління природно виникають *амбівалентні почуття*, котрі є соціально-психологічними умовами для здійснення наступних вчинків. Адже тільки у вчинках окремої людини, — пишуть В.О. Татенко і Т.М. Титаренко, — мораль людства продовжує жити.

Зрозуміти краще теоретико-емпіричну сутність кожного класу соціально-психологічного оргвпливу між наставником й групою наступників в інноваційній системі допоможе створена нами *таблиця*. Звичайно, щоб високопрофесійно подолати місток від теорії до практики вчитель (викладач) має розширювати поле свого професійного вдосконалення. Останнє стосується оволодіння ним такими складовими: *теоретичною* (робота в сфері категорій і понять), *методологічною* (створення власних універсальних моделей, проєктів, їх насичення науковими знаннями, взаємодоповнення різних позицій і поглядів), *проектно-конструкторською* (побудова реальних проєктів і програм), *експериментальною* (проведення циклу досліджень людини за особливих умов її життєдіяльності задля перевірки психологічної теорії на істинність), *методичною* (застосування

Таблиця

*Теоретико-емпірична сутність класів оргвпливу в інноваційній системі модульно-розвивальної освіти*



методу за конкретних умов, що передбачає чітку послідовність у виконанні дій і прийомів), *практичною* (зосередження навколо потреб, бажань та інтересів осіб, груп, соціумів; інтегрування знань, норм, цінностей і вітакультурного досвіду з конкретною людиною)” [30, с. 49–50]. У ситуації належного впровадження технологій модульно-розвивального навчання кожен наставник має змогу оволодіти вказаними рівнями через дистанційну програму перепідготовки та прослухати курс лекцій фундатора наукової школи [17; 31-34].

Зазначимо, що “комунікація є найважливішим визначенням учинку, в якому людина звертається до великого матеріального світу (живого або неживого), змістовно взаємодіючи з ним. Унаслідок першої виникає соціальна спільність, єднання всередині неї. Цим досягаються освоєння світу і найбільш ґрунтовне самоствердження в ньому. Вчинок у його провідній визначеності – це завжди комунікативний акт, котрий здійснюється між особистістю і матеріальним світом” [23, с. 729, 730, 736, 737]. У нашому дослідженні під вчинковою організацією комунікації будемо розуміти насамперед спосіб паритетних *комунікативних* (обмін інформацією, знаннями, думками, уміннями, навичками), *інтерактивних* (взаємообмін діями, поведінкою, діяльністю, нормами), *перцептивних* (сприйняття і розкриття один одного, ціннісно-естетичне осягнення іншого, самого себе) й *спонтанно-креативних* (пізнання себе через внутрішній продуктивний полідіалог із образами власного Я та іншими уявними персоніфікованими образами) взаємостосунків між учасниками модульно-розвивальних взаємин. Зауважимо, що технологічно механізм: а) комунікативного впливу інформаційно-пізнавальної вчинкової ситуації діє через метод раціонального переконання й обстоє переважно монологічні відносини; б) інтерактивного взаємовпливу нормативно-

регуляційної мотивації функціонує у процесі наслідування й відображає переважно зовнішні діалогічні стосунки; в) перцептивного самовпливу ціннісно-естетичної вчинкової дії наявний під час морального вибору і залучає учнів здебільшого до внутрішнього діалогу; а г) спонтанно-креативного самотворення утворює полідіалогічність і полізмістовність у сфері індивідуального світу Я. Відтак вчинкова післядія освітнього самоствердження й самовизначення наступників дає змогу розмірковувати над власним життям, здійснювати тотальну рефлексію попередніх періодів структурування оргциклу, співвіднести свій учинок з етичними, естетичними і духовними критеріями й канонами.

Отож у нормонаслідуванні із наставником рано чи пізно, а саме під дією третього класу оргвпливу, кожен здійснює *вплив на себе через самовчинок*. Він є індивідуальним засобом самовизначення, самовиявлення у СКПП-часі, спричинює самоствердження учня (студента) у соціумі. Вчиняючи, молоде покоління розвивається як суб’єкт, особистість та індивідуальність і здатне задовольнити власний рівень домагань, підвищити самооцінку й самоорганізувати позитивний психоенергетичний вплив своєї присутності на себе та інших.

У цьому проблемно-змістовому контексті Б.Г. Ананьєв писав: “Якщо особистість – “вершина” всієї структури людських властивостей, то індивідуальність – це “глибина” особистості і суб’єкта діяльності” [2]. А на думку Г. Гегеля, лише виявляючи себе у відповідній індивідуальній формі, геній здатний створити істинно художній витвір” [5, с. 553]. Кожна людина на певному “етапі життя повинна відповісти на запитання: “Хто Я?”, “Що я собою являю?”, “Що є моїм у цьому світі?” і т. ін. Відповіді на взірць: “Я школяр (студент), відмінник, лідер групи тощо”, – не задовольняють, оскільки таких осіб багато. Людина



покликана втілити у життя соціальні ролі, моделі поведінки та діяльності, себто щось своє, унікальне, неповторне, самобутнє” [26, с. 356, 357]. Отож багато центрується навколо людини як індивідуальності. За визначенням І.І. Резвицького, “індивідуальність – це інтегральне поняття, що виявляє особливу форму буття індивідів, у межах якої вони володіють внутрішньою *цілісністю* і відносною *самостійністю*, котра дає їм змогу активно (творчо) і своєрідно презентувати себе в навколишньому світі і розкривати свої задатки і здібності. Як індивідуальність, людина є *автономним й неповторним* суб’єктом свідомості та діяльності, здатна до самовизначення, саморегулювання, самовдосконалення...” [22, с. 38]. А ось у психологічному словнику, “індивідуальність (від лат. *individuum* – неподільне, особина) – це неповторність, унікальність властивостей людини” [21, с. 134], основними суб’єктивними складовими якої, на думку В.І. Слободчикова, Є.І. Ісаєва, є система смислових відношень, ціннісних переконань, світогляд, совість, віра.

У циклі взаємовпливів особистість учня (студента) *утверджується через розвивальні взаємостосунки з іншими*, тобто набуває певних соціально-психологічних характеристик – статусу, ролі, функцій тощо. А *індивідуальність* кожного *виявляється у процесі відшукування власного місця, позиції, смислу у життєвому повсякденні, під час самовизначення всередині свого буття, у т. ч. з допомогою освітніх вчинкових дій*. Крім того, особистість наступника постає при контактуванні із ровесниками, а індивідуальність – у внутрішньому форматі його *самозустрічі*. В останньому випадку мовиться про контакт із самим собою як іншою живою інстанцією, котра не співпадає вже ні зі своєю минулою самістю, ні з попередніми відстороненими у СКПП-часі особами. Відтак становлення індивідуальності передбачає як *рефлексію* попередніх фаз

структурування цілісного модульно-розвивального оргциклу, так і залучає кожного до *внутрішнього діалогу*. Звідси зрозуміло, що основними суб’єктивними складовими дітей і молоді є система смислових відносин, ціннісних орієнтацій, моральних оцінок, вірувань і переконань.

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

## ВИСНОВКИ І ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

1. *Ціннісно-індивідуальнісний клас самовпливу*, що утримує параметр автономності, теперішнє як властивість суб’єктивно пережитого часу, принцип ментальності, освітній процес, перцептивний механізм, інноваційні програмово-методичні засоби, метод морального вибору, спричинює цикл формування учнів (студентів) *як індивідуальностей освітніх вчинкових дій*, обстоювання ними моральних вартостей і за умов експериментального впровадження сприяє прискореному *розвитку їхньої ціннісно-смислової сфери*.

2. Зазначена організація діяння самовпливу головню опосередковується

параметром *автономності* СКПП-часу, що розкриває міру і ступінь організаційної *самостійності* навчальних модульно-розвивальних груп, наявність соціально-психологічних механізмів групової *саморегуляції* і *самоконтролю* у сфері освітніх вчинкових дій.

3. Завдяки оргдіянню третього класу впливу оптимізується *соціально-психологічний клімат* взаємостосунків між групами учнів (студентів), тобто виникають угруповання, які обстоюють більшою мірою абстрактні, або мотиваційні цінності й сприяють паритетності освітньої діяльності.

4. За логікою проходження чотирьох періодів модульно-розвивального оргпроцесу варто обґрунтувати ще один важливий клас соціально-психологічного впливу – *духовно-універсумне самотворення* особи на основі ідеї спонтанної активності.

1. *Акофф Р., Эмери Ф.* О целеустремленных системах: Пер. с англ. – М.: Советское радио, 1974. – 270 с.

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

3. *Бех І.Д.* Духовні цінності в розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 124–129.

4. *Бойко В.Ю.* Типология ценностных позиций и состояние кризисного сознания // Ценности социальных групп и кризис общества: Сб. науч. труд. – М.: ИФАИ, 1991. – С. 59–73.

5. *Гегель Г.* Энциклопедия философских наук: В 3 т. – М., 1977. – Т.2. – С. 553.

6. *Гуменюк О.* Психологічний оргвплив у структурі модульно-розвивальних взаємин // Психологія і суспільство. – 2002. – №3–4. – С. 59–82.

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

8. *Діденко В.Ф.* Філософія: проблеми, категорії, теорії. – К.: Педагогіка, 1996. – 190 с.

9. *Донченко Е.А.* Социетальная психика. – К.: Наукова думка, 1994. – 208 с.

10. *Залесский Г.Е.* Психологические вопросы формирования убеждений. – М.: МГУ, 1982. – 119 с.

11. *Иванько Л.И.* Ценностно-нормативные механизмы регуляции // Культурная де-

ятельность: опыт социологического исследования. – М.: Наука, 1981. – С. 50–151.

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

13. *Карпенко З.С.* Аксіопсихологія особистості. – К.: ТОВ “Міжнар. фін. агенція”, 1998. – 216 с.

14. *Кирилова Н.А.* Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников // Вопросы психологии. – 1999. – №4. – С. 29–37.

15. *Колесников В.Н.* Лекции по психологии индивидуальности. – М.: Институт психологии РАН, 1996. – 224 с.

15а. *Краус З.* Нігілізм сьогодні, або терплячість світової історії. – К.: Основи, 1994. – 124 с.

16. *Лазарук А.* Розвиток ціннісно-сислової сфери особи за модульно-розвивального навчання // Психологія і суспільство. – 2002. – №3–4. – С. 170–186.

16а. *Лазарук А.* Цінності людини у науково-психологічному осмисленні // Психологія і суспільство. – 2003. – №2. – С. 20–38.

16б. *Леонтьев А.А.* Значение и смысл // Мир психологии. – 2001. – №2. – С. 13–20.

16в. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.

16г. *Леонтьев Д.А.* Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопр. философии. – 1996. – №4. – С. 15–26.

17. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація // Психологія і суспільство: Спецвипуск. – 2002. – №3–4. – 292 с.

18. *Олпорт Г.В.* Личность в психологии. – СПб.: КСП+; Ювента, 1998. – 345 с.

19. Основи психології: Підручник / За заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – 2-е вид. – К.: Либідь, 1996. – 632 с.

19а. *Пелипенко А.А.* Смыслогенез и структуры сознания (культурологический подход) // Мир психологии. – 1999. – №1. – С. 141–146.

20. Проблема ценности в философии. – М. – Л.: Наука, 1966. – 260 с.

21. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1997. – 440 с.

22. *Резвицкий И.И.* Личность, индивидуальность, общество. – М., 1984. – С. 29.

23. *Роменець В.А., Маноха І.П.* Історія психології ХХ століття. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.

24. *Рувинский Л.И.* Нравственное воспитание личности. – М.: МГУ, 1981. – 184 с.

25. *Сагатовський М.І.* Цінності і роль їх у житті суспільства і людини // *Філософія: Підручник / За ред. Г.А. Заїченка та ін.* — К.: Вища шк., 1995. — С. 424–435.
26. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 384 с.
- 26а. *Сосновский Б.А.* Мотив и смысл (психолого-педагогическое исследование). — М.: Прометей, 1993. — 199 с.
27. *Тугаринов В.П.* Избр. филос. труды. — Л.: ЛГУ, 1988. — 343 с.
28. *Тюрин В.А., Научитель Е.Д.* Ценностные ориентации. — К.: ООО «Международ. фин. агенство», 1998. — 30 с.
- 28а. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. — М.: Прогресс, 1990. — 367 с.
29. *Фрейд З.* Введение в психоанализ. Лекции. — М.: Наука, 1989. — 456 с.
30. *Фурман А.* Розширення сфери професійної психологічної роботи: соціокультурний підхід // *Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти: Зб.мат. до рег. наук.-м. конф. (19 квітня 2002 р.).* — Тернопіль: Економічна думка, 2002. — С. 48–51.
31. *Фурман А.* Теорія освітньої діяльності як метасистема // *Психологія і суспільство.* — 2001. — №3. — С. 105–144.
32. *Фурман А.В.* Інноваційна освіта. Система програмово-методичного забезпечення. — Тернопіль: Економічна думка, 2003. — 530 с.
33. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. — К.: Правда Ярославичів, 1997. — 340 с.
34. *Фурман А.В.* Психокультура української ментальності. — Тернопіль: Економічна думка, 2002. — 132 с.
- 34а. *Хараш У.* Смысловая структура публичного выступления // *Вопр. психологии.* — 1978. — №4. — С. 84–95.
35. *Цуканов Б.И.* Время в психике человека. — Одесса: Астропринт, 2000. — 220 с.
36. *Цукерман Г.А.* Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. — Рига: Эксперимент, 1995. — 239 с.
37. *Чудновский В.Э.* Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» // *Психологический журнал.* — 1995. — Т.16, №2. — С. 15–25.
38. *Юнг К.Г.* Проблемы души нашего времени. — М., 1993. — 310 с.
39. *Юнг К.Г.* Психологические типы. — М.: Прогресс, 1995. — 716 с.
40. *Ядов В.А.* О диспозиционной регуляции социального поведения личности // *Методологические проблемы социальной психологии: Сб. науч. труд.* — М.: Наука, 1975. — С. 89–105.
41. *Яценко А.И.* Целеполагание и идеалы. — К.: Наукова думка, 1977. — 275 с.

Надійшла до редакції 1.07.2003.

#### КНИЖКОВА ПОЛИЦЯ



Гуменюк О.Є.  
**Проблематика Я у психоаналітичній концепції Зигмунда Фрейда: Лекція.** — Тернопіль: Економічна думка, 2003. — 34 с.

Висвітлюються рівні психічного життя людини у співвідношенні із структурою особистості З. Фрейда і в цьому контексті визначається місце Я-концепції як центрального психодинамічного новоутворення самосвідомості.

Для студентів та викладачів вищих навчальних закладів, котрі професійно займаються соціальною роботою, теоретичною і практичною психологією, соціологією і педагогікою.

З питань придбання звертайтеся за телефоном у м. Тернопіль: **(044) 43-59-85.**