

ПОЗИТИВНЕ ЗБАГАЧЕННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ДОВКІЛЛЯ

Наталія БАМБУРАК

Copyright © 2007

Постановка суспільної проблеми. Пошук внутрішніх, щонайперше духовних, резервів учня і вчителя, розкриття природи, структури, функцій, генези Я-концепції як важливого структурного елемента особистості та технології її життєтворчості є однією із актуальних проблем вдосконалення освітнього процесу у середній і вищій школі. Адже *Я-концепція* – базовий чинник організації ковітального простору індивіда, що утверджує його “самість”, розвиває автентичність за різних життєвих ситуацій, забезпечує цілісність і внутрішню узгодженість особистості, визначає характер та особливості інтерпретації набутого досвіду і цілеформування діяльності індивіда, надаючи їм особистісно-універсального смислу. Традиційні соціальні інститути (насамперед школа) втрачають бажаний морально-виховний вплив на розвиток індивідуального світу Я дітей та молоді, тому динаміка суспільних змін вимагає впровадження *вітакультурного підходу* до проектування, організації та управління освітньою діяльністю на засадах ментально і духовно зорієнтованого навчання. Таке інноваційне моделювання соціально-культурно-психологічного простору уможливає прийняття наступниками продуктивного стилю життя, за якого особистість здатна мобілізувати та реалізувати свої найкращі здібності і людський потенціал загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблематики. Детальним вивченням перспектив розвитку технологічної картини світу, розробкою понять про простір та час займалися чи продовжують займатися С.Л. Рубінштейн, Т.М. Титаренко [18], О.Б. Старовойтенко, А.В. Фурман [19; 22; 23], О.Є. Гу-

менюк [8; 10], П. Фресс, Д.Г. Елькін, Б.Й. Цуканов [24] В.П. Казміренко [11], В.І. Подшивалкіна [15] та інші відомі вчені. На сьогодні обґрунтовані особливості ієрархізації дійсності відповідно до часу власного життя на всіх рівнях психічної регуляції діяльності і поведінки особистості. Зокрема, А.В. Фурманом, О.Є. Гуменюк проаналізовані, у рамках авторського проекту модульно-розвивальної системи освіти, просторово-часові параметри індивідуальної організації довілля, яке в подальшому стимулює або ж гальмує особистісне зростання, впливаючи на відомі рівні психічної регуляції – поведінку, діяльність, учинок, спілкування та Я-концепцію.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячена стаття. На основі теоретико-психологічного аналізу вивчення досвіду фундаментального експерименту з модульно-розвивального навчання (А.В. Фурман) та самотворення позитивної Я-концепції в інноваційному освітньому метапроцесі (О.Є. Гуменюк) розкривається оргтехнологічне кватерне структурування символічно заданого освітнього просторово-часового континууму, який актуалізує наскрізне бачення часу у форматі “минуле-теперішне-майбутнє-вічне”, спричинюючи творення унікальних модальностей Я (іманентне Я, реальне Я, гетерономне Я, трансцендентальне Я) та психодуховних субстанцій особистості (“людина плоті”, “людина енергії”, “людина розуму”, “людина волі”), котрі є базовим модусом індивідуального розгортання позитивно збагаченої Я-концепції.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Коротко: 1) висвітлюється проблема категорій простору-часу в модульно-розвивальній системі навчання як основних коорди-

нат, що проектують певне вітакультурне довілля між учасниками освітньої діяльності, через котре опосередковуються чинники-параметри, сутнісні характеристики, атрибутивні компоненти кватерної організації освітнього простору; 2) розкривається оргтехнологічна структура-модель навчально-виховного процесу у єдності інструментальної, гносеологічної, комунікаційної, духовної функціональних сфер цілісного модульно-розвивального циклу, яка й забезпечує формування і творення соціокультурного досвіду кожного учасника паритетних взаєностосунків та розгортання індивідуальних інваріантів позитивної Я-концепції особистості.

Ключові слова: *модульно-розвивальна система А.В. Фурмана, соціально-культурно-психологічний простір (СКПП), час, минуле, теперішнє, майбутнє, вічне, іманентне Я, реальне Я, гетерономне Я, трансцендентальне Я, субстанція, особистий досвід, колективний досвід, творчість, мудрість, особистісно-універсумна конфігурація.*

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Розвинений просторово-часовий кругозір є показником активного освоєння, проектування, діяння та творення особистістю динамічного вітакультурного простору та власного сенсу життя. Адже “психічне формується у процесі відображення та інтеріоризації різних просторово-часових імперативів, що становлять змістову специфіку тих реальностей об’єктивного світу (предметних, соціальних, культурологічних тощо), з котрими вступає у взаємодію індивід під час свого становлення. Просторово-часова структура організації особи, котра досягнула відповідного рівня розвитку, починає переломлювати через себе усі зовнішні впливи, а також здійснювати вплив на всі рівні її психічної регуляції діяльності і поведінки” [13, с. 22].

У цьому змістовому аспекті **вітакультурна парадигма**, запропонована А.В. Фурманом, “розширює межі і засоби для розбудови *соціально-культурно-психологічного простору-часу школи як Дому* організованого культурологічного самотворення, актуалізації духовності в усіх її формовиявах (підґрунтя віри, результат самореалізації, джерело духовно-сенсових станів, учинковий продукт).” [23, с. 49–50]. Таке змістовне наукове обґрунтування освітнього простору здійснюється в авторському *проекті з модульно-розвивальної освіти А.В. Фур-*

мана, а також *О.Є.Гуменюк*, де навчально-виховний процес організовується на ментальних засадах, акумулюючи знакові системи, наукові знання, досконалі вміння, соціальні норми, культурні цінності в органічну соціорозвивальну єдність. Крім того, проектується розвитково зорієнтований освітній метапроцес, реалізується повний функціональний цикл навчального модуля, поетапне самотворення Я-концепції тощо [див. 7; 8; 9; 10; 19; 20; 21; 22; 23]. Саме у даній структурі інноваційних умов протікання навчально-виховного процесу у статті досліджуються аспекти *позитивного збагачення Я-концепції особистості* учасників інноваційного освітнього простору (четверинна організація соціально-культурно-психологічного простору-часу та його атрибутивні компоненти, модальності Я і психодуховні субстанції особистості).

Модульно-розвивальна система навчання, спираючись передусім на вимоги принципів ментальності та духовності, пропонує найефективніші технології гуманізації освітньо-виховного процесу. Це пояснюється тим, що саме вона, “по-перше, продуктивно реалізує позитивний природний потенціал дітей і молоді на шляху їх входження в багатоаспектне суспільне життя, по-друге, підносить розвивальну взаємодію вчителя і учня на надважливі для соціального поступу психодуховний рівень міжіндивідної та міжгрупової взаємодії, по-третє, істотно розширює соціально-культурний простір перебігу навчального процесу, по-четверте, гармонійно поєднує психолого-педагогічний, навчально-предметний, методично-засобовий та духовно-естетичний різновиди змісту освітньої діяльності” [20, с. 60–61]. А низка авторських програмово-методичних засобів (граф-схеми навчальних курсів, культурно-змістові матриці, наукові проекти навчальних модулів, освітні сценарії, модульно-розвивальні підручники, програми самореалізації) відіграє інструментальну роль у налагодженні безперервної розвивальної взаємодії вчителя і учнів, дає змогу кожному з них домогтися повносуб’єктної участі у функціонуванні паритетної освітньої діяльності. Педагог спочатку науково проектує зазначені засоби у груповій та індивідуальній мислєдіяльності, а потім використовує їх для ситуативного збагачення актуального соціально-культурно-психологічного простору класної кімнати та шкільного довілля загалом.

У теорії інноваційної освітньої системи А.В. Фурмана розв'язується проблема взаємодоповнення розвивальних ритмів інноваційно організаційного шкільного оточення шляхом налагодження (технологічного, методичного, засобового і психологічного) пропорційно дозованих зовнішніх потоків соціуму на особистість, котра, крім того, виявляє бажану пошукову активність та ініціативу в утвердженні паритетної оргдіяльності. Тому адекватне відстеження взаємозалежного перебігу під час розгортання освітнього процесу чотирьох потоків організованого соціально-культурного досвіду – навчального, виховного, освітнього, самореалізаційного – сприяє структуруванню загальнолюдського надбання (досвіду) на рівні знань, умінь, норм, цінностей і відповідними психомистецькими технологіями керівництва пізнавальною, регуляційною, ціннісно-естетичною та духовно-спонтанною діяльністю школярів, забезпечуючи по чергове переважання перебігу проблемної, нормативної, світоглядної і саморозвивальної ситуацій на певних періодах модульно-розвивального навчання. Завдяки новому психолого-педагогічному змісту кожен учасник співдіяльності працює з процесами власного розвитку шляхом інтерференції розвивальних потоків від різних освітніх модулів (дидактичного і навчального, змістового і формального, цільового і технологічного, процесуального і результативного тощо), а отже, делікатно управляє міжсуб'єктною паритетною взаємодією, внутрішньо прискорюючи, збагачуючи або інтенсифікуючи особистісне зростання, а саме становлення позитивно збагаченої Я-концепції, котра, безсумнівно, є квінтесенцією свідомого, творчого, плідного життя, характеризує позитивне зосередження високих благородних прагнень, переживань, образів та смислів.

Оргтехнологічна реалізація освітнього простору програмує певний *інноваційно-психологічний клімат* (за О.Є. Гуменюк [див. 7]) між учасниками навчально-виховного процесу, через який опосередковуються такі чинники-параметри організації життєдіяльності:

– *мотивація поведінки та спонукання* до організаційних досягнень, тобто повнофункціональна реалізація полімотивації активності як багатовимірною явища, котре реалізується в соціально-культурному досвіді вчителя і учня у вигляді конкретних значень, смислів, образів, мислесхем у їхньому ментальному просторі в напрямку перспектив самоорганізації внутрішнього поля;

– *інформаційний, діловий, психосмисловий, духовний обмін*, мета яких – зняття суперечностей, упорядкування зв'язків, намірів, відносин, а також організація спілкування, поведінки, вчинання та цілепокладання, які систематизують механізми феноменологічної природи регуляції оргдіяльності учасників навчальних взаємин й тим самим забезпечують розгортання унікальних модальностей Я (іманентне Я, реальне Я, гетерономне Я, ідеальне Я, трансфінитивне Я), котрі, зі свого боку, сприяють взаємодоповненню структурних компонентів Я-концепції як універсальних одиниць духовної організації людської психіки;

– *організаційний клімат* – це створення СКПП в цілісності, структурності, автономності [11] і саморозвитковості [8], за якого відбувається перебіг багатоманітних форм активності, спричинюючи вибір актуальної взаємодії, розгортання позицій і стосунків між партнерами, обстоювання цілей та цінностей, а відтак актуалізуються наступні характеристики та атрибутивні компоненти, котрі сприяють формуванню вітакультурного досвіду кожного учасника освітніх взаємостосунків, які, своєю чергою, забезпечують творення індивідуальних інваріантів прогресивно збалансованої Я-концепції особистості (*рис. 1*).

1. Суб'єктивність – атрибутивні компоненти:

– *когнітивний* – гносеологічна інформація отримана шляхом спостереження та інтроспекції, що сприяє формуванню позитивного світобачення та самовідчуття, а відтак відбувається зародження і розвиток потребо-мотиваційних станів та смислових структур учасників освітньої діяльності;

– *емоційний* – породжує оцінки та емоції внаслідок задоволення та фрустрації потреб, які спричинені самовираженням, самореалізацією та пошуком власного сенсу життя особистості;

– *конативний* – автокомунікація (внутрішній діалог), яка забезпечує виникнення відчуття соціального, причетності до творення норм і правил діяння, схем сприймання, мислення, постановки та розв'язання проблем (процес Я суб'єкта у просторі);

– *ціннісний* – самоздійснення та самоосягнення учнем ціннісних соціально-регуляційних диспозицій у соціумі.

2. Паритетність – атрибутивні компоненти:

– *рівність ситуативних статусів* – учасники освітньої діяльності є рівноправними партнерами у здобуванні та творенні кращого ментального (соціально-культурного) досвіду нації та людства;



Рис.1.

Структура СКП оргпростору модульно-розвивальної інноваційної технології як взаємодія основних та похідних параметрів

- *інтеракція* – вчитель та учень активні творці розвивальної взаємодії не тільки в оцінюванні, контролі, керівництві освітнім процесом, а й в осмисленні та розвої власного Я та найближчого доквілля;

- *свобода дій* – педагог та вихованці актуалізують широкий спектр соціально-психологічних ролей (Я-інтелектуал, Я-дослідник, Я-творець, Я-художник, Я-естет, Я-проектувальник та ін.), за допомогою яких кожен утворює, конструює й реалізує той персоніфікований соціум, де самостверджується як суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум, а тому є ініціатором та виконавцем учинків добра, краси, істини, віри, любові [1; 2; 4; 9; 14];

- *рефлексивний моніторинг* – відстежується мисленевий аналіз актуальної міжособистісної взаємодії та рефлексивно-креативне переосмислення і корекція власних позицій у соціумі (становлення трансверсальної соціально-культурної ідентичності) [5].

3. Повноцінна комунікація – атрибутивні компоненти:

- *комунікативний* – як соціальний діалог, котрий характеризується обміном інформації між суб'єктами освітньо-виховного процесу, стимулюючи самореалізацію кожної сторони паритетних взаємин;

- *інтерактивний* – діловий обмін (S-O-S взаємодія) під час спільного прийняття та реалізації рішень соціально унормованої навчально-виховної оргдіяльності;

- *перцептивний* – психологічний обмін у системі міжособистісних стосунків, де має місце вартісне осягнення партнера та самого себе;

- *спонтанно-інтуїтивний* – духовний обмін, який сприяє внутрішньому самопізнанню та самореалізації кожного учасника оргвзаємин шляхом освітньої рефлексії подій і результатів вчинання [3; 7].

4. Освітній вчинок – атрибутивні компоненти:

- *ситуація* – як “просторово-часова конфігурація сил, смислів, дій...” [17, с. 27], яка утворюється й функціонує у суб'єктно-універсумній конфігурації;

- *мотивація* – виникає повноцінна полімоти-

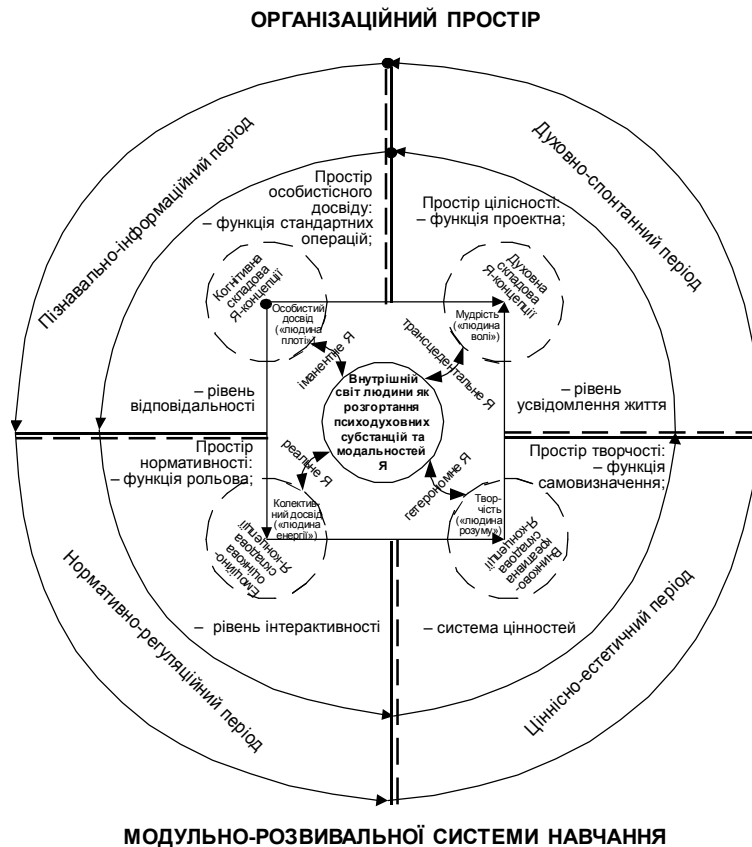


Рис. 2.

Структурно-функціональна модель розгортання психодуховних субстанцій особистості та унікальних модальностей Я

вація як першопричина взаємодії, здобуття і творення кращого загальнолюдського досвіду, що й сприяє утвердженню позитивного ставлення до себе в цілому;

- *вчинкова дія* – відбувається актуалізація конкретного вчинкового акту та оцінково-корекційні дії своїх розумових і соціальних можливостей, які спрямовані на самоаналіз, саморозвиток особистісного потенціалу;

- *післядія* – як підсумок та самовдосконалення власних вчинків, котрі стають надважливим психологічним підґрунтям для формування і розвитку гуманно-рефлексивного Я [7; 17; 21].

Таке метасистемне динамічне поєднання повнофункціональних станів, процесів та властивостей забезпечує насичені ситуаційні умови паритетних навчальних взаємовпливів та різноагомих систем спонукань (потреби, потяги, установки, прагнення, мотиви, інтереси, ідеї, ідеали), процесно спричинюючи кватерне структурування символічного освітнього просторово-часового доквілля, який спонукає до індивідуального розгортання позитивно

збагаченої Я-концепції. Причому центральну ланку його становлять *класи психолого-педагогічного впливу та інноваційні технології модульно-розвивального метапроцесу* (за О.Є. Гуменюк [8]). Оскільки, потрапляючи у вітакультурний простір, під час утілення інноваційних оргсхем наповненої освітньої діяльності активізується часова транспектива, тобто наскрізне бачення часу “минуле-теперішне-майбутнє-вічне” [10; 19; 24], то й розгортаються унікальні модальності Я (іманентне Я, реальне Я, гетерономне Я, трансцендентальне Я) та психодуховні субстанції особистості (*субстанція*, на наш погляд, – категорія, що відображає сталість, сутнісну квінтесенцію єдності всіх можливих складових існування явища і водночас – це теоретичний концепт творення нових психоформ масової свідомості особи: *особистий досвід* (“людина плоті”) – *колективний досвід* (“людина енергії”) – *творчість* (“людина розуму”) – *мудрість* (“людина волі”)) (див. рис. 2).

Так, змодельований простір особистого досвіду утверджується на пізнавально-інфор-

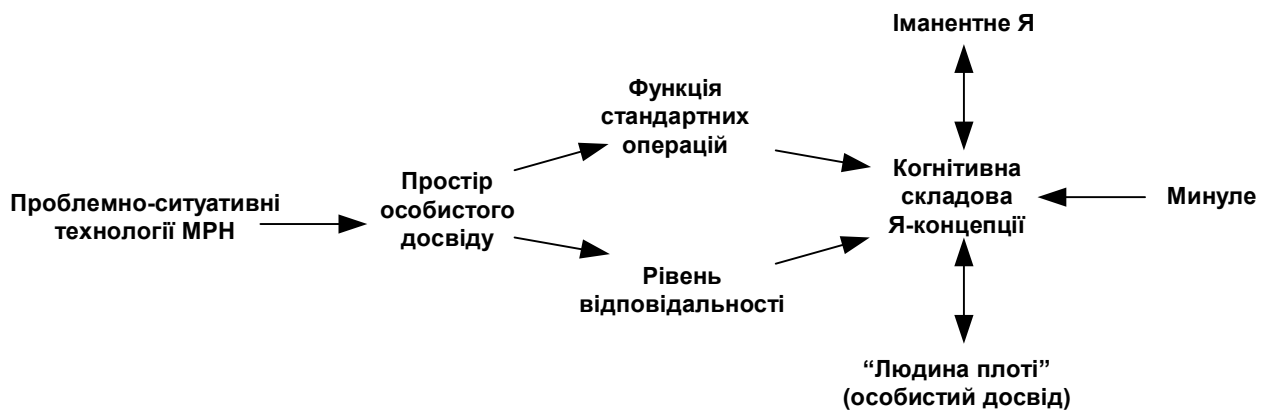


Рис. 3.

Просторово-часове розгортання індивідуального Я за пізнавально-інформаційного періоду

маційному періоді модульно-розвивального навчання та актуалізує *проблемно-ситуативні технології* добування наукових знань під наставництвом учителя. Модульно-пошуковий спосіб організації освітнього процесу визначає здатність ефективно працювати з інформацією, пережитою і привласненою завдяки власному досвідові, активізує мисленнєвий процес та широке соціально-психологічне поле для вияву власних емоцій, прагнень, бажань, інтересів аж до їх повного самоздійснення [9; 20; 22; 23]. Виконання учасниками освітньої діяльності низки організаційно-освітньої поведінки забезпечує пізнавальне творення та глибоке адекватно-реалістичне самопізнання власного потенціалу й, зокрема, уміння більш позитивно ставитися до Я (формування когнітивної складової Я-концепції).

Проблемно-теоретичне розгортання між-особистісної розвивальної взаємодії забезпечує низку внутрішніх ситуаційно-пошукових дій, котрі спонукають учнів до учбової активності, коли реалізується високий рівень *відповідальності, самостійності*, ситуативного вільного вибору дій у навчанні. У результаті цього набирає максимального розвитку *іманентне Я*, яке існує в минулому часі і є "...матеріальною причиною самозміни суб'єкта..." [9, с. 80]. Іншими словами, учасники освітньої діяльності усвідомлюють себе як активні діячі, котрі здатні до самостійного інтелектуального пошуку, з якого розпочинається шлях самореалізації особистості у житті. Таке позитивне самовідчуття та самосприймання сприяє зародженню і розгортанню субстанції "*людина плоті*" (*особистого досвіду*), який є відправ-

ною точкою у подальшому творчому життєвому виборі перспективи майбутнього (рис. 3).

Нормативно-регуляційний період зреалізовує **простір нормативності**, де відбувається впровадження *критично-регуляційних технологій*, що зумовлюють формування умінь, навичок, еталонів, норм суспільно бажаної діяльності та передбачають значно вищий рівень ініціативності, тому що учень вимушений шукати потрібну інформацію, навчатися вмilo оперувати і застосовувати її у життєвих типових та нетипових ситуаціях. Соціально-культурне підґрунтя розвивальних контактів організує пробудження інтенціональності, відмову від звичних стереотипів, утверджує активну регуляцію освітньої діяльності, а відтак забезпечує розвиток високої оцінки та самооцінки, самоконтролю, взаємооцінки здобутих знань, вироблених умінь, процедур нормування і самоздійснення (становлення емоційно-оцінкової складової Я-концепції) [9; 16]. Таке нормотворче поле інноваційного навчання актуалізує багатогранність інтеріоризації та високий рівень інтеракції (оцінкове ставлення до учня значимих інших – учителів, учнів, батьків тощо), котрі сприяють виробленню реальних суджень про власне Я (*реальне Я*). У свідомості паритетно налаштованих юних освітян відкривається плинність часу як *теперішнє* повно актуалізованого, параметрично унормованого простору соціальної оргдіяльності, в якому оцінюються об'єктивні результати власної праці, порівнюючи дослідження і проблеми кожного учасника розвивальних взаємостосунків, а саме здійснюється розвиток субстанції *колективного досвіду* ("*людина*

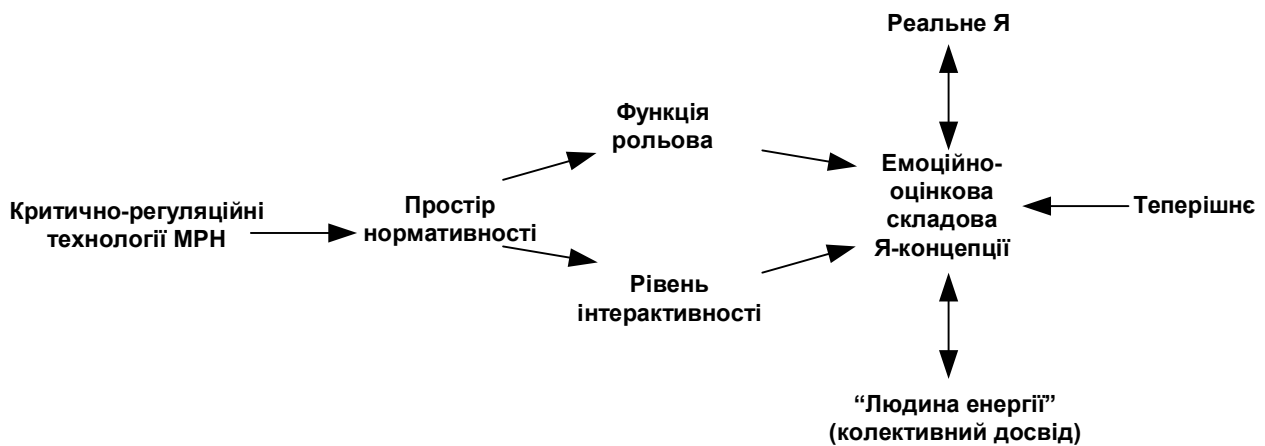


Рис. 4.

Просторово-часове розгортання реально вдосконаленого Я за умов протікання нормативно-регуляційного періоду інноваційного навчання

енергії”), котрий породжує і вдосконалює почуття самоповаги та позитивне творення себе і духовного постання нації (рис. 4).

Простір творчості актуалізується на ціннісно-естетичному періоді модульно-розвивального процесу, задіюючи *вартісно-естетичні технології* навчання, які дають змогу учасникам освітньої діяльності не лише знати і нормувати, а й цінувати найбільш значущі фрагменти соціокультурного досвіду. Пріоритетним у даному просторі є застосування таких форм роботи, як демонстрація учнями своїх самостійних здобутків, котрі розвивають і вдосконалюють навички глибокого самоаналізу та ведуть до вибору кожним з них національних вартостей у контексті збагачення власного ментального досвіду. В актуальних проблемно-ціннісних ситуаціях задається розвивально-творче довілля розгортання себе через взаємодію і самоздійснення, котрі мають конкретну часову протяжність – *майбутнє*. У його проектному просторі створюється впорядкована

й осмислено значуща для особистості “картина світу”, яка й забезпечує цілеспрямований вибір актуальних ліній учиняння (основа світосприймання, світоспоглядання) з подальшим програмуванням та самовизначенням власних учинків, безпосередньо пов’язаних із життєактивністю її *гетерономного Я* (як унікальної модальності Я-концепції, за допомогою якої відстежуються індивідуальні інваріанти розвитку морально-вчинкового мислення особистості, зокрема самоздійснення та самоосягнення нею аксіопсихологічних соціально-регуляційних диспозицій у соціумі). Таке наповнення освітнього простору за умов інноваційного навчання сприяє функціонуванню субстанції *творчості* (“людина розуму”), а саме моделювання досконалої системи смислових відносин і ціннісних орієнтацій, моральних і світоглядних оцінок, за яких учень самовизначається, прагне досягти доступних вершин у своєму психосоціальному зростанні (рис. 5). Адже, як зазначав Рібо, – це “фатальна

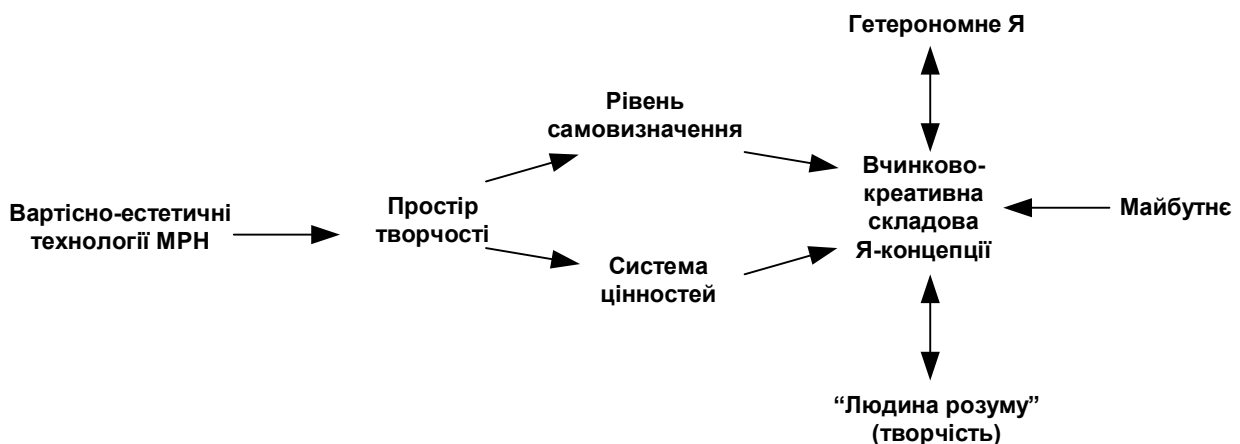


Рис. 5.

Просторово-часове розгортання морально-вчинкового Я у форматі ціннісно-естетичного періоду модульно-розвивального навчання

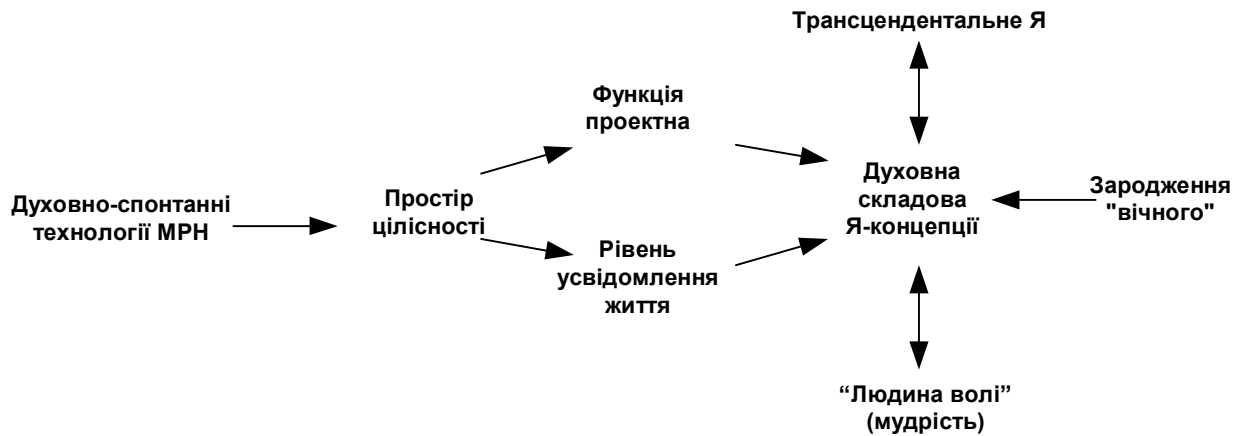


Рис. 6.

Просторово-часове творення позитивно збагаченого Я за умов розгортання духовно-спонтанного періоду інноваційної оргмоделі навчання

творчість”, коли “особистість творить, тому що не може не творити”.

Простір цілісності утверджується на духовно-спонтанному періоді оргдіяльності, де впроваджуються *аналогічні технології*, які сприяють максимально повному вияву універсального потенціалу кожного наступника. Завдяки моделюванню ситуацій самотнього творення і продуктивного фантазування учасники освітньої діяльності здатні розширювати внутрішні межі духовного самовдосконалення й у такий спосіб реалізувати потребу у власному виході за освоєні горизонти самореалізації. Зазначена технологія сприяє самовідкриттю кожним учнем універсальних психоформ (віри, честі, краси, любові, істини, добра тощо), котрі є ознакою творення духовної складової Я-концепції [9]. Модульно-розвивальна техносистема відкриває можливості оволодіння низкою унікальних і вічних принципів, що дозволяють діяти не тільки розумно, а й мудро. За таких умов пробудження духовності зароджується часова транспектива відчуття *вічного*, презентуючи *трансцендентальне Я* як “повноправного Автора творчої діяльності і самоздійснення, котрий підсумовує різні версії (діалогічної опозиції) в єдину монологізовану свідомість” [12, с. 164]. Тут стрижневою є своєрідна “ідея потрібного”, що передбачає зіставлення у свідомості особистості “картини теперішнього з картиною майбутнього” як здатність особи передбачати, діяти і приймати рішення у просторово-часовому континуумі “тут-тепер-повно-назавжди” (“вибір самого себе”). Відтак уможлиблюється утворення субстанції *мудрості* (“людина

волі”), котра забезпечує досягнення сенсу свого буття, виникнення і вдосконалення власної світобудови та життєвого задуму, потрібних для розгортання наступного кола діяльного існування-творення, зокрема проживання абсолютистської моральної диспозиції у соціумі (рис. 6).

Отже, вітакультурна парадигма і теорія модульно-розвивальної системи освіти – це основні стратегії в організації та розбудові соціально-культурно-психологічного простору-часу, котрий зреалізовує культуронаслідування і самотворення духовності в усіх її формах (результат самореалізації, учинковий продукт, джерело духовно-сенсових станів тощо). Оргтехнологічна реалізація інноваційного навчання домагається кватерного структурування символічного освітньо-часового простору, який є базовим модусом індивідуального розгортання позитивно збагаченої Я-концепції в особистісно-універсальній конфігурації, а відтак забезпечує здійснення учасниками паритетних взаємин життєвого вибору (самоосмислення, самомоделювання, розгортання квінтальних задумів та утвердження власних психодушних форм, здобуття сенсу життя) за всіма параметрами і критеріями культурно організованого мікросоціуму.

ВИСНОВКИ І ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

1. Простір і час є інтегративними характеристиками моделювання інноваційної освітньої діяльності та базовими показниками активного освоєння, проектування, діяння і творення

особистістю динамічного вітакультурного довкілля та власного сенсу життя. Оргтехнологічна реалізація соціально-культурно-психологічного простору-часу за умов модульно-розвивального навчання програмує певний інноваційно-психологічний клімат (О.Є. Гуменюк) між учителем та учнями, через котрий опосередковуються чинники організації життєдіяльності: повна функціональність параметричної організації СКПП та полімотивації, систематизація механізмів феноменологічної природи регуляції пошукової активності учасників паритетних навчальних взаємостосунків.

2. Вітакультурне моделювання інноваційного освітнього простору зреалізовує багатоаспектну взаємодію суб'єктів освітньої діяльності, котра сприяє формуванню двох стилів організаційної поведінки – *первинно-генетичного* (відсутність ціннісного механізму регуляції у міжособистісних стосунках; зародження полярних взаємин “симпатія – антипатія”, “емпатія – байдужість” тощо) та *нормативно-ціннісного* (відбувається активне задіяння індивіда в організаційну життєактивність), які забезпечують розвій індивідуально повної внутрішньої свободи Я-концепції особистості та досягнення нею рівня мудрості (трансформація життєвих смислів, процес розгортання ковітальних задумів та структурування відповідно до їх спрямування власних перспектив).

3. Проектування інноваційного соціально-культурно-психологічного простору-часу спричинює функціонування моделі циклічного розвою психодуховних субстанцій особистості та розгортання унікальних модальностей Я, котрі забезпечують самодостатню суб'єктно-особистісно-індивідуально-універсумну цілісність у власному життєтворенні. З одного боку, активізуються адаптаційні процеси у структурі Я, котрі позбавлені конформності (задіюються параметри і критерії локалізованого соціуму), з іншого – актуалізуються процеси самотворення власного сенсу життя.

1. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегія життя. – М.: Мысль, 1991. – 301 с.

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

3. *Андреева Г.М.* Социальная психология: Уч. пос. – М.: Аспект-Пресс, 1999. – 376 с.

4. *Бамбурак Н.* Аналіз інноваційних моделей навчання за параметричними ознаками Я-концепції // Психологія і суспільство. – 2002. – № 3–4. – С. 124–141.

5. *Бамбурак Н.* Становлення трансверсальної соціально-культурної ідентичності особистості за інноваційних умов навчання // Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти (зб. мат. до регіон. наук.-метод. конференції). – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – С. 28–29.

6. *Бамбурак Н.* Логіка розгортання механізмів цілепокладання // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 2. – С. 38–41.

7. *Гуменюк О.* Методологічна план-карта дослідження інноваційно-психологічного клімату // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 2. – С. 12–17.

8. *Гуменюк О. Є.* Психологія впливу: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 304 с.

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

10. *Гуменюк О.* Час та особливості його перебігу в модульно-розвивальному процесі // Психологія і суспільство. – 2005. – № 2. – С. 94–99.

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

12. *Карпенко З.* Аксиопсихология личности. – К.: ТОВ “Міжнар. фінансова агенція”, 1998. – 216 с.

13. *Ковальов Г. А.* О системе психологического воздействия // Психология воздействия (проблемы теории и практики). – М.: АПН СССР, 1989. – С. 4–43.

14. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод. посіб.: У 2 ч. / Ред. В. М. Доній та ін. – К., 1997. – Ч. 1: Теорія і технологія життєтворчості. – 392 с.

15. *Подшивалкіна В.* Соціологічні аспекти професійної діяльності спеціалістів гуманітарного профілю // Психологія і суспільство. – 2005. – № 3. – С. 59–72.

16. Психология самопознания. – Самара: БАХРАХ-М, 2000. – 672 с.

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

18. *Титаренко Т. М.* Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.

19. *Фурман А.В.* Категорії вітакультурної методології як ефективний засіб аналізу і розв'язання складних проблем // ІЕСО (науково-дослідний): Інформаційний бюлетень. – Випуск 4. – 2004. – С. 4–7.

20. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

21. *Фурман А.* Постановня освітології, або похід за горизонт відомого // Психологія і суспільство. – 2003. – № 4. – С. 5–9.

22. *Фурман А.* Система інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної школи та її комплексної експертизи // Психологія і суспільство. – 2005. – № 2. – С. 29–75.

23. *Фурман А.В.* Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2002. – № 3–4. – С. 20–58.

24. *Цуканов Б. И.* Время в психике человека. – Одеса: Астропринт, 2000. – 220 с.

Надійшла до редакції 5.02.2007.