

Андрій Гіряк, кандидат психологічних наук, викладач

кафедри соціальної роботи

Тернопільського національного економічного університету

ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ

Стаття присвячена проблематиці створення на альтернативних засадах інноваційних модульно-розвивальних підручників (МРП), що не тільки долають психологічну інерцію, формують розумову культуру і нешаблонне мислення наступників, а й забезпечують привласнення ціннісних взірців соціальної поведінки, продукування власних сенсожиттєвих категорій та оптимізують їхній саморозвиток і самореалізацію.

Постановка проблеми. Традиційний підручник хоч і пройшов довгий шлях еволюційного вдосконалення, все ж залишається суто знаннєвим за досвідним наповненням, інформаційно-пізнавальним за стилем викладу навчального змісту, низько мотиваційним та репродуктивним за характером породжувальної освітньої дії на особистість учня. Тому його освітні можливості центруються довкола наукових знань і пізнавальних умінь, залишаючи на периферії життєактивності соціальні норми і гуманні цінності, розвивальний потенціал обмежений інтелектуально-вольовими функціями наступників, а виховний вплив спрямований на формування соціально конформного громадянина і нереалізованої індивідуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні засади створення інноваційної системи підручникотворення визначені А.В. Фурманом у концепції МРП. Для розкриття змісту сформульованих ним принципів проектування підручників (ментальності, духовності, гуманності і т.д.) використані також праці відомих вітчизняних психологів і дидактів Г.С. Костюка, М.В. Савчина, О.Є. Гуменюк, С.І. Болтівця, Г.Г. Гранік та ін.

Виділення нерозв'язаних раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. У традиційному підручникотворенні проголошується принцип всебічного розвитку особи, проте насправді має місце протиправне розмежування навчального і виховного процесів. Йдеться про інтелектуалізм – концепцію, що перебільшує роль пізнавальних процесів (інтелекту) на противагу почуттям, волі. І хоча у підручнику мають закладатися основи соціального досвіду – знання, способи діяльності, досвід творчого діяння та емоційно-ціннісних ставлень особистості до світу, все ж останні два компоненти мало розроблені і стихійно присутні в навчальних книжках. Крім того, поняття “зона найближчого розвитку” (ЗНР), що є визначальним у відборі і структуруванні навчального змісту традиційного підручника, однаково добре описує і розвивальне навчання дитини у школі, і її ефективне аморальне навчання дорослими злочинцями на вулиці. У цьому розумінні поняття ЗНР не пов'язане з мораллю. Відтак для процесу прийняття учнями суспільних норм і цінностей швидше властивий конформізм, ніж виховання. Натомість ідентифікація чи інтерналізація, котра

ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЦІНІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ

супроводжується справді глибоким прийняттям норм і цінностей, відбувається лише частково. Тож не дивно, що внаслідок такого "виховного впливу" традиційного підручника розгортається інтросекція – привласнення учнем зовнішніх норм, правил, установок, за якого не відбувається їхнє справжнє усвідомлення і прийняття.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Обґрунтувати потребу гармонізації *навчально-предметного і психолого-педагогічного* різновидів змісту МРП задля внутрішнього налаштування і психологічної підготовки учня до ефективної освітньої діяльності, збагачення її катарсичними сплесками, полімотиваційними спонуканнями, конструктивними переживаннями і духовними устремліннями.

Авторська ідея: МРП має забезпечувати усіма своїми змістовими і процесуальними засобами становлення в учнів особистісного досвіду емоційно-ціннісних ставлень. Тому, коли йдеться про делегування учням такого досвіду ставлень, то маєтись на увазі щонайперше створення умов для його появи. Ці умови забезпечуються шляхом введення у структуру підручника *центрального сюжету і головного героя-персонажу*, які внаслідок своєї засобово-психологічної поліфункціональності дають змогу досягнути реалізації кватерностей "текст – зміст – смисл – сенс" і "знання – уміння – норми – цінності".

Сутнісний зміст і виклад основного матеріалу дослідження. Теорія традиційного підручника не враховує численні запитання життєдіяльності школи як соціально-культурної організації, оскільки вона характеризується інтелектофобством, себто враховує тільки переваги ґрунтового привласнення узагальнених способів дії у сфері наукових понять, що виключає із прямого продукту учіння не тільки норми і цінності, а й ідеалізує дослідницьку працю вченого як еталон для наслідування. За цих умов повністю нівелюється духовність наступників, яка, за Л. С. Виготським, є умовою руху до вершинної психології, що визначає не глибини, а вершини розвитку особистості [2, 149].

Змінити цю ситуацію на краще можна шляхом проектування у підручнику, крім навчально-предметного, ще й психолого-педагогічного змісту [див. детально 3, 14]. Це досягається шляхом закладання у підручник *наскрізного сюжету*, що логічно пов'язує навчальні завдання між собою, забезпечує їх наступність, породжує суб'єктивний смисл і глибоку рефлексію, а відтак сприяє інтенсифікації перебігу психічних процесів.

Сюжет уможливорює психодраматичне розгортання навчального змісту за правилами сценічного мистецтва (зав'язка, кульмінація, розв'язка), що спричиняє різномірне емоційне, розумове, вольове і психодуховне напруження. Наприклад, при вивченні курсу "Основи права" можна використовувати сюжет казки "Дюймовочка", у якому учні самостійно мають віднайти скоєні персонажами правопорушення, ідентифікувати їх і винести вердикт, оперуючи нормами чинного законодавства. При цьому вся діяльність учнів є своєрідною грою-діємством, що супроводжується позитивними емоціями та забезпечує як міцність оволодіння навчальним матеріалом, так і його соціальну адаптацію.

Сюжетна лінія підручника не тільки посилює пізнавальну активність учнів, а й налагоджує міжпредметні зв'язки (пропедевтичні відомості з інших навчальних дисциплін) та інтегрує змістово-пояснювальний формат навчальних курсів. Зауважимо, що сюжет МРП має вибиратися на основі провідної діяльності певного вікового періоду (гра, навчальна чи навчально-професійна діяльність, спілкування), що зумовлює виникнення й утвердження відповідних новоутворень.

Психолого-педагогічний зміст забезпечує диференціювання навчального матеріалу завдяки розподілу центрального змістового сюжетного потоку за декількома *рольовими маршрутними лініями*. Учень самостійно обирає один із сильніших для себе шляхів, що різняться між собою темпом і тривалістю оволодіння закладеного фрагмента віпакльтурного досвіду. Відтак досягається індивідуальна психорегуляція, збереження психічного гомеостазу особистості, що проявляється у низці показників: а) долається опір примусу, нав'язаній волі, а натомість розширюється поле індивідуальної свободи дії, зокрема вибору форм і засобів утілення власної творчої активності, яка розширює діапазон її самоактуалізації; б) стимулюється ініціативність кожного учня, який, унаслідок самостійно здійсненого вибору однієї із запропонованих сюжетних ліній подальшого саморозвитку, добровільно перебирає на себе значну частину відповідальності за ефективність паритетної освітньої діяльності; в) здійснюється психолого-смилова адаптація освітнього змісту до ментального досвіду, індивідуальних особливостей, художньо-естетичних потреб, рівня розвитку смислової сфери й актуальних духовних устремлінь учнів.

Психолого-педагогічний змістовий потенціал МРП активно впливає на морально-етичну сферу

ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЦІНІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ

особистості та сприяє формуванню *ідеального Я* учня. Дослідження А. Бандури свідчать, що агресивність дітей зростає, якщо поведінка негативного персонажу заохочується з боку інших героїв і, навпаки, зменшується, якщо остання засуджується. Відтак уведення у МРП *центрального сюжетного потоку* та *головного героя-персонажу* дає змогу задіяти вікарне навчання (англ. *vicarious learning*), інтенсифікувати процеси аккультурації (англ. *acculturation*) та ідентифікації, що проявляється в стійкому ототожненні себе із значущим іншим, прагненні бути схожим на нього (формування рис особистості і поведінкових стереотипів, статевої ідентичності і ціннісних орієнтацій) [2, 24, 72, 188]. Під час наслідувально-латентного етапу індивідуальної психорегуляції учнем набуваються зовнішні прояви психічної діяльності, включаючи стереотипи спілкування, способи розв'язання життєвих утруднень і завдань. Прикметно, що зовнішні взірці психорегуляції, які не були підкріплені у процесі власного життя, залишаються у пам'яті готовими до актуалізації [1, 63]. Так долучається до внутрішнього учіння емоційний досвід школярів, їхні ситуативні індивідуальні переживання з орієнтацією на зрілу емпатійну поведінку і духовний вплив мистецьких засобів. А ставши предметом стійких емоційних відношень, ідеали, обов'язки, норми учнівської поведінки перетворюються в реальні мотиви діяльності. За Н.В. Чепелевою, такі смислові утворення стають мовби надситуативним оперттям, необхідним для моральних оцінок і регуляції, та реалізуються у кожній конкретній ситуації, надаючи готових рецептів поведінки [10].

Особлива увага до формування досвіду емоційно-ціннісних ставлень має приділятися у МРП гуманітарно-світоглядного типу. Ці підручники характеризуються широкою репрезентацією цінностей – загальнолюдські культурні еталони, вартості етнічних спільнот, ціннісні орієнтації соціальних груп, життєві цінності та смисли особистості (ідеали, ідеї, переконання, світогляд, моральні кодекси, сенс життя). На відміну від суспільних (зовнішніх) цінностей, особистісні задають кінцеві орієнтири індивідуальної діяльності конкретного суб'єкта [9], тому для МРП цього типу важливим є пріоритет самостійної роботи учнів і пряма постановка чи створення умов для спонтанного виникнення моральних проблемних ситуацій. Вони покликані навчити учня правильно розв'язувати внутрішні мотиваційні конфлікти, формувати готовність чинити опір стороннім негативним впливам, спонукати до обстоювання

особистісних цінностей у ситуаціях самостійного здійснення морального вибору [6] та моделювати ситуації для вчинкового розв'язання завдань на підпорядкування мотивів. Підсумковою метою вартісно-індивідуального оргвпливу є позитивна спрямованість учня як стійка трансситуативна його скерованість внаслідок домінування певних провідних мотивів, а також прагнення до самовиховання своєї особистості [7]. Отож, у МРП використовуються методи психологічного впливу (виховний, психокорекційний та ін.), які уможливаються за допомогою різних засобів (текстовий, позатекстовий компоненти МРП) і способів (наслідування, переконання, зараження, навіювання тощо), а ефект такого впливу позначається на зміні суб'єктивних характеристик наступника, щонайперше на його потребах, установках, відношеннях, здібностях, емоційних реакціях, освітній діяльності, міжособистісних стосунках [5, 63]. Феноменологічна ж здатність до саморегуляції виражається у самозаборонах, підбадьоренні, самонаказуванні, обіцянні самонагороди, уявному підвищенні або зниженні цінності власного "Я" тощо [11, 31].

Психолого-педагогічний зміст МРП спричиняє *емоційно-духовне* потрясіння, катарсис під впливом драматично спрямованого навчального дійства, що формовтілюється у кожній із сюжетних ліній підручника. Емоційно забарвлений освітній матеріал МРП має спонукати учня до активної взаємодії з його сторінками, стимулювати перебіг процесу афіліації, тобто задоволення потреби у спілкуванні, емоційних контактах, дружбі. Задля цього текстовий компонент підручника насичують елементами художності та емоційності – порівняннями, метафорами, крилатими висловами, афоризмами, гумористичними деталями та епітетами, які ще й створюють у читача перцептивні враження. Перелічені засоби не лише надають тексту емоційності і образності, а й виховують соціальні почуття, оскільки навіть найменші художні тексти (народні приказки, притчі, загадки тощо) можуть містити найбільші – загальнолюдські смисли [4, 47]. Ці різновиди навчальних текстів спрямовані як до розуму, так і до почуттів та творчої уяви учнів, а тому не викликають у них відчуття внутрішнього протесту, яке виникає внаслідок "прямого моралізування". Крім того, на відміну від наукових текстів, мистецтво породжує "живе" знання, котре зберігає людський світ цілісним [2, 439] й органічно поєднує значення та особистісні, афективно забарвлені смисли.

Емоції впливають на готовність учнів до діяльності, мобілізують чи гальмують

ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЦІНІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ

розгортання внутрішньої і зовнішньої навчальної роботи, активізуючи процес запам'ятовування здобутих знань, умінь, норм і цінностей. Почуття ж (здивування, задоволення, впевненість, сумнів, суперечність) як вищий продукт розвитку емоцій не тільки супроводжують процеси мислення і розуміння, а й зумовлюють динаміку їх перебігу.

Емоційність є однією з головних ознак українського менталітету, і саме вона здатна зменшити роль раціовольової компоненти психіки [8]. Тому головний персонаж МРП не повинен бути надто яскравим, вражаюче образним. Це особливо стосується молодших школярів, адже вони важко абстрагуються від зовнішніх ознак і завдяки переважанню наочно-образного мислення зосереджуються на відображенні персонажу, а не на предметних діях [13, 38]. Тому найбільш сприятливий функціональний стан учнів досягається на заняттях за опосередкованої дії їхніх позитивних емоційних реакцій.

Не менш важливим завданням психолого-педагогічного змісту МРП є стимулювання і підтримання стійкого *інтересу* учнів, який переходить у пізнавальну потребу і є рушієм їхньої освітньої діяльності. Інтерес належить до базальних емоцій, які мають мотиваційне значення. Тому, поряд із прагненням до стабільності установочних систем, школярам притаманне природне прагнення до нового, котре спонукає їх активно шукати ті елементи ситуації, що не вкладаються у рамки її проконцептів [12, 462]. Водночас текстовий компонент підручника має знаходити потребово-мотиваційне опертя у ментальному досвіді учня та задіювати процеси аперцепції, які забезпечують залежність сприйняття від минулого досвіду суб'єкта. Задля цього зміст МРП насичують інформацією регіонального, місцевого і родинного значення, що загострює почуття причетності до долі етносу, громади, родини [14, 96]. Життєво-практична значущість спроектованих проблем і завдань активізує внутрішню мотивацію, яка збагачує пізнавально-пошукову, діяльнісно-регулятивну сфери психічної активності учня і розвиває смислово-рефлексивний потенціал особистості. Повторюючись у стійких і постійних умовах, мотиваційні утворення переходять у властивості характеру [11, 23].

Висновки. Поєднання навчально-предметного і психолого-педагогічного змісту МРП дає змогу не тільки діалектично інтегрувати процеси навчання і виховання, а й найкращим чином вивільнити особистісні можливості учня

шляхом позбавлення його відчуття обов'язковості освітнього процесу, уникнення пов'язаних з ним страхів і травмувальних переживань, та в підсумку формувати у нього стійкі позитивні емоції до освітньої діяльності загалом. Психолого-педагогічний зміст МРП дає змогу особистості слідувати здебільшого внутрішньому, а не суспільному спричиненню, тобто позитивним імпульсам власної природи, потенційним можливостям і здібностям, талантам, творчим устремлінням, потребам пізнати саму себе і набути бажаної досконалості.

Вочевидь, дана проблема потребує подальшого глибшого дослідження. Зокрема необхідно докладно обґрунтувати вікові особливості аксіогенезу та розробити відповідні варіанти оргтехнологічного втілення психолого-педагогічного змісту МРП. Лише за умови цілісного його проектування можливо створити такий клас просвітнянських книжок, які б справді розвивали – інтелектуально, соціально, морально, духовно – особистість того, хто навчається, і того, хто навчає.

1. Болтівець С.І. Сучасний стан розробленості проблем педагогічної психології // *Практична психологія та соціальна робота*. – 2004. – №2. – С. 54 – 66.

2. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мецераков, В. Зинченко, – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.

3. Гіряк А. Інструментальна психодіадктика: технологія проектування та експертиза модульно-розвивального підручника // *Психологія і суспільство*. – 2005. – №2. – С. 145 – 153.

4. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Когда книга учит. – М.: Педагогика, 1988. – 192 с.

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

6. Гуменюк О.Є. Ціннісно-індивідуальнісний самовплив у структурі модульно-розвивальних взаємостосунків // *Психологія і суспільство*. – 2003. – № 3. – С. 78 – 96.

7. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М. Проколенко; Упор. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко, О.В. Проскура. – К.: Радянська школа, 1989. – 609 с.

8. Крупа М. Український менталітет і дидактичні матеріали шкільних підручників // *Дивослово*. – 1996. – №2. – С. 54 – 56.

9. Лазарук А. Цінності людини у науково-

ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА ТА ВИХОВАННЯ ЯК НЕОБХІДНІ СКЛАДОВІ ЗАГАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

- психологічному осмисленні // *Психологія і суспільство*. – 2003. – №2. – С. 19 – 37.
10. *Основи практичної психології* / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.: Підручник. – Вид. 2-ге, стереотипне. – К.: Либідь, 2001. – 536 с.
11. *Психологічні особливості ефективності виховних технологій. Монографія* / За ред. М. Савчина. – Дрогобич: Коло, 2005. – 184 с.
12. *Реклама: внушение и манипуляция* / Редактор-составитель Д.Я. Райгородский. – Учебное пособие для факультетов психологии, социологии, экономики и журналистики. – Самара: Издательский Дом "БАХРАР-М", 2001. – 752 с.
13. *Учебный материал и учебные ситуации: Психологические аспекты* / Под ред. Г.С. Костюка, Г.А. Балла. – К.: Радянська школа, 1986. – 143 с.
14. *Фурман А.В. Теорія і практика розвивального підручника: Монографія*. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 288 с.
-