Освітня психологія

ПІЗНАВАЛЬНО-СУБ'ЄКТНИЙ ВПЛИВ У СИСТЕМІ ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Оксана ГУМЕНЮК

Copyright © 2003

Суспільна проблема. Успішна трансформація розвиткових процесів від тоталітарного суспільства до відкритого, демократичного і водночас правового неможлива без відповідної суб'єктної підготовки громадян, щонайперше дітей і молоді. З об'єктів ідеологічного, педагогічного чи іншого ситуативно-маніпулятивного впливу, вони мають стати повноцінними суб'єктами локалізованого суспільствотворення. Проте повно забезпечити зазначений перехід може лише нова освітня модель – модульно-розвивальна система організації навчання у середній і вищій школі, котра за допомогою взаємодоповнення опосередкованих та безпосередніх розвивальних впливів учителя (викладача) на соціально-культурно-психологічний простір міжособистих та групових стосунків надає учневі (студенту) функціонально-рольового статусу суб'єкта освітньої поведінки.

Мета статті – обґрунтувати соціально-психологічну структуру пізнавально-суб'єктного впливу наставника на навчальну групу і кожного наступника, що сутнісно співпадає з першим періодом повного функціонального циклу модульно-розвивального інноваційного оргпроцесу.

Авторська ідея. Опосередкований і безпосередній види впливу вчителя (викладача) спричинюють процес становлення учнів (студентів) як *групових та індивідуальних суб'єктів освітньої поведінки* та оволодіння ними рівнями й образами суб'єктності, що формовиявляються на інших періодах модульно-розвивального циклу (особистість, індивідуальність, універсум). Власне на інформаційно-пізнавальному періоді у психокультурному контексті постійної пошукової активності і самостійності організується інтелектуальне відшукання універсальних, постійних, неочевидних залежностей світопобудови (теорії, закономірності, категорії тощо). Внаслідок цього формується колективна та індивідуальна рефлексивна свідомість (володіння теоретичними знаннями, світобачення, світорозуміння, розумове ставлення) й актуалізується розвиткова дія складових як соціально-психологічного клімату (ситуативно), так і організаційного (стратегічно).

Сутнісний зміст: аналітичним шляхом визначені та охарактеризовані складові пізнавально-суб'єктного впливу, що спричинюють як *опосередковане* конкретно-ситуативне діяння за параметрами, властивостями, принципом, перебігом, так і *безпосереднє* (механізм комунікативного кодування-декодування, інноваційні програмово-методичні засоби, метод раціонального переконання), що передбачають перетворення учнів на групових та індивідуальних суб'єктів освітньої поведінки і функціонують у соціально-культурно-психологічному просторі-часі модульно-розвивальної системи.

Ключові слова: *освіта як соціокультурна організація, організаційний клімат, соціально-культурно-психологічний простір-час, модульно-розвивальне навчання, пізнавально-суб'єктний вплив, потреба – установка – поведінка, навчальна група, груповий та інди-*

відуальний суб'єкти освітньої поведінки, рівні суб'єктності, образи суб'єктивної реальності.

У системі модульно-розвивального навчання пізнавально-суб'єктний вплив є первинним, тому що містить потенційну програму продуктивного освітнього співжиття вчителя (викладача) та учнівської (студентської) групи, що реалізується як цілісний цикл навчального оргмодуля [4]. Зазначене діяння спрямоване на *добування* структурно-логічних та інформаційних *знань* (умінь, навичок) через пошукову пізнавальну *активність*, котру здійснюють учасники соціально-культурно-психологічного простору-часу (СКПП) і тим самим утверджують власну досвідну *поведінку*. І це природно, адже причинну основу останньої, – як зауважує В.О. Татенко, – треба шукати в "життєвому просторі", де суб'єкт і його психологічне оточення злиті воєдино [15, с. 112].

Встановлений нами перший клас організаційного впливу утримує такі визначальні ***складові:*** параметр цілісності, минуле як властивість суб'єктивно пережитого часу, принцип розвитковості, інноваційні програмово-методичні засоби, комунікативний механізм кодування, трансляції та осмислення, актуалізований навчальний процес, метод раціонального переконання. Вони системно спрямовані на цикл становлення учнів як групових та індивідуальних суб'єктів, котрі добувають соціально-культурний досвід та циклічно зреалізовують поведінку на предмет осмислення теоретичних знань у вигляді концепцій, закономірностей, категорій, моделей тощо ***(рис.)***.

Охарактеризуємо складові пізнавально-суб'єктного класу впливу вчителя на учнів (викладача на студентів). Так, ***параметр цілісності*** відображає "міру соціально-психологічної рівноваги", "взаємне утримання цілого і частин" (Ж. Піаже), а також "спрямований на збереження організації як форми спільної діяльності та умови життєдіяльності людей, котрі поєднані єдиною системою взаємин". Тому, – пише далі В.П. Казміренко, – цілісність – це характеристика *гармонійності* організаційної системи [6, с. 131], а в нашому випадку й оргвпливу загалом.

Реальний стан організаційного клімату в модульно-розвивальній системі навчання перебуває у певній залежності від зовнішніх групових і кооперативних *зв'язків*. Останні допомагають перебігу соціальної взаємодії із різними навчальними групами, учительським колективом та керівництвом школи і сприяють здійсненню паритетного багатостороннього оргвпливу. Високий рівень функціонування цих зв'язків, а також ставлень, відносин характеризують цілісність СКПП як повноцінну властивість освітньої оргсистеми. Водночас наявність відповідних методу, засобів, механізму, принципу, процесу під час реалізації першого класу впливу також є важливою умовою розвиткової цілісності освітнього співдіяння. Адже вказаний параметр соціально-культурно-психологічного простору – це властивість оргклімату модульно-розвивальної системи, "через котру реалізується комплекс функцій-завдань (рівень ідентифікації учасників навчання з організацією, механізм адекватної оцінки кожного, розвиток оргтрадицій, форма оволодіння досвідом, наявність колективних методів управління, принципи стимуляції соціальної активності, відповідальності та ініціативи, формування механізмів соціального захисту)", що виконуються інноваційною організацією стосовно вчителів та учнів (викладачів та студентів), навчальних груп, різних процесів і "забезпечують здійснення її саморозвитку і взаємодії" [6, с. 133].

Параметр цілісності СКПП дає змогу зрозуміти, що така ***"властивість*** суб'єктивно пережитого ***часу*** як ***минуле"*** [17], котре переважно співвідноситься із

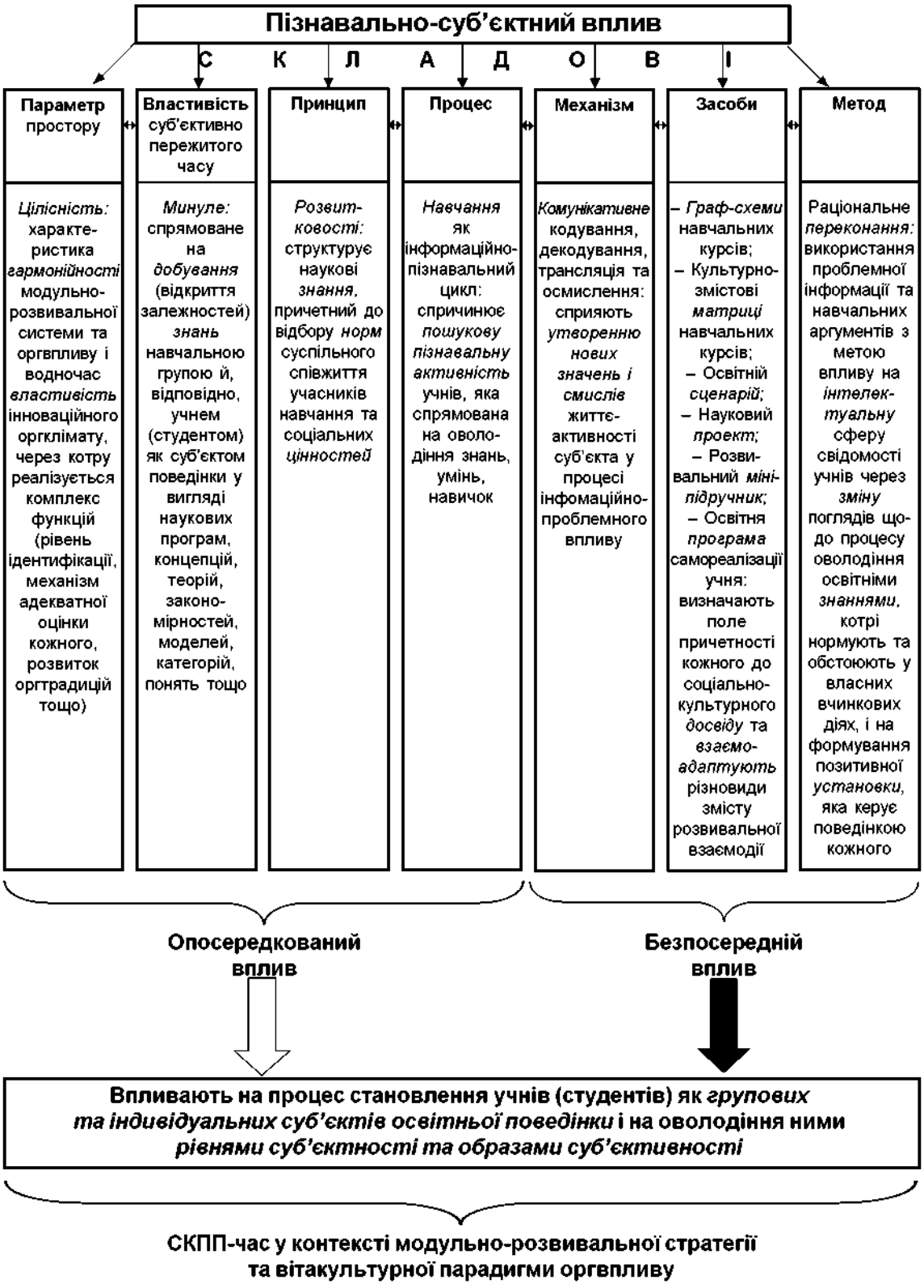

Рис.

Структура пізнавально-суб'єктного впливу у системі інноваційної освіти

знаннями, поведінкою учня (студента) як суб'єкта, визначає засадниче чи вихідне підґрунтя особливостей функціонування навчального модуля в інноваційній організації. Вказана властивість відображає умови вмотивованої установки школяра до навчання, зокрема їхню спрямованість, здібності, стимулювання, позитивне проблемно-діалогічне прийняття навчально-виховних цілей, емоційну насиченість пізнавальної активності. Суб'єктивне переживання часу групою і кожним учнем зокрема на установчо-мотиваційному та змістово-пошуковому етапах модульно-розвивального процесу передбачає також всебічне вербально-мисленнєве та образно-графічне моделювання проблемно-діалогічного поля осмислення нового знання, ґрунтовну психологічну готовність педагога і вихованців до цього спільного добування, переборення ними низки внутрішніх проблемних ситуацій, зіткнення із особистісною невизначеністю, інтелектуальним утрудненням, смисловими суперечностями, вибір оптимальних рівнів розв'язування різних навчальних (діяльнісний контекст спільної педагогічної взаємодії) та учбових (оволодіння способами дій у сфері наукових понять на індивідуальному рівні організації навчального процесу) задач.

Принцип розвитковості (розвитку) **[16]**, характеризуючи соціально-культурний вплив освітнього змісту на психосоціальне зростання учнів (студентів) як групових та індивідуальних суб'єктів поведінки, стосується не лише *структурування наукових знань* учителем (викладачем) у вигляді закономірностей, теоретичних моделей, аксіом, концепцій, ознак, а й *причетний до відбору норм* суспільного життя та етнонаціональних *цінностей.* Практична реалізація його вимог як складової організаційного діяння відбувається під час взаємозалежного функціонування інформаційно-пізнавального, нормативно-регуляційного, ціннісно-естетичного та духовного періодів модульно-розвивального циклу. Основний соціальний механізм втілення аналізованого принципу – психолого-педагогічний зміст періодів та етапів цілісного освітнього метапроцесу, який уперше чітко виокремлений в інноваційній оргсистемі на тлі навчально-предметного, управлінсько-технологічного та методично-засобового наповнення паритетної взаємодії.

Пізнавально-суб'єктний вплив наставника на учнівську (студентську) групу спрямований на ***процес навчання*** як соціально-організовану форму культуротворчого входження останніх у суспільне життя. У функціональному аспекті цикл навчання не самодостатній, він процесно розвивається у єдності із виховним, освітнім і самореалізаційним, оскільки "не буває навчання без виховання і освіти, як не буває виховання самого собою, в чистому вигляді, тобто поза пізнавальною і культурною активністю самого вихованця. Саме від єдності цих процесів залежить розвивальний ефект конкретної системи навчання" **[16, с. 56]**. На думку С.Л. Рубінштейна, ефективне здійснення педагогічної роботи відбувається тоді, коли навчання і виховання дають "освітній ефект". Тому навчання покликане не лише повідомляти школяреві знання, а й розвивати його мислення, а виховання – не тільки постачати дитині правила поведінки, а й формувати характер, внутрішнє ставлення особистості до зовнішніх впливів **[13, с. 251–252]**.

У прийнятому концептуальному форматі процес навчання переважно актуалізує інформаційно-пізнавальний потенціал учня (студента) як суб'єкта поведінки та виконує функцію одиничного, а саме організує *пошукову пізнавальну активність* кожного, яка сприяє добуванню соціально-культурного досвіду. Психодидактичні умови функціонування цього циклу описує "теоретична модель навчального модуля" **[16]**, що обґрунтовує часове домінування навчального процесу на першому періоді інноваційної

техносистеми. Технологічно вказаний процес науково проектується у психолого-педагогічному змісті установчо-мотиваційного та змістово-пошукового етапів. Під час практичного розгортання інформаційно-пізнавальних алгоритмів на цих етапах учні оволодівають знаннями (сукупність даних, понять, уявлень про предмети і явища об'єктивної дійсності), навичками (автоматизовані розумові дії, які забезпечують ефективні поведінкові операції учня) і вміннями (можливість застосовувати знання і навички у практичній діяльності) через групову та власну пошукову пізнавальну активність, а пізніше структурують перші у вигляді законів, закономірностей, категорій та інших форм організації теоретичного знання.

Крім того, навчання як суспільне явище під час перебігу модульно-розвивальних занять – цілеспрямований, організований та систематичний метапроцес, що підтримує наступність поколінь, а відтак стабілізує соціальну динаміку суспільства і, відповідно, рівень становлення кожного як *суб'єкта-носія освітньої активності*. Головним механізмом привласнення змісту навчання тут є спеціально організована розвивальна взаємодія, тобто культурно зорієнтована сфера оргвпливу між учасниками інноваційних взаємостосунків. У зв'язку з цим виділимо найважливіші функції цього метапроцесу як складової пізнавально-суб'єктного впливу. Перша функція полягає у формуванні знань, умінь та навичок, друга – в оновленні світогляду учнів, третя – у розвитку кожного як суб'єкта поведінки.

Механізм комунікативного кодування (трансляції), декодування та ***осмислення*** під час оволодіння новими знаннями як соціальними еталонами і взірцями спілкування сприяє *утворенню нових значень і смислів* у свідомості суб'єктів навчальної групи під час інформаційно-проблемного впливу. Через зазначену організацію інноваційного процесу, яка внутрішньо мотивує змістово спроектовану поведінку учнів, виявляються пізнавальні суперечності між їхнім попереднім досвідом та новими ситуаціями пошукування. Останні дають змогу структурувати знання у свідомості школярів (студентів) не лише як певну інформацію, а й у вигляді закономірностей, теоретичних моделей, законів, що перевіряються на істинність експериментальним чи досвідним шляхом. Це спричинює зростання зацікавленості в кожного новою проблемною темою та утворення позитивної психоемоційної установки.

Інноваційні ***програмово-методичні засоби*** (граф-схема навчального курсу, культурно-змістова матриця навчальних модулів, освітній сценарій, науковий проект, розвивальний мініпідручник, освітня програма самореалізації учня) як інтегральна складова не лише пізнавально-суб'єктного класу впливу, а й інших можливих класів, обґрунтовані відповідно до логіко-змістових особливостей теорії модульно-розвивального навчання [16], а також до соціально-психологічних тенденцій розвитку сучасної школи та педагогічної практики. І це слушно, адже будь-яка освітня система явно чи неявно ставить завдання спроектувати якомога ширше поле причетності підростаючого покоління до оволодіння соціально-культурним досвідом. За модульно-розвивального навчання окреслені завдання виконують програмово-методичні засоби, тому що розрізняють і взаємоадаптують психолого-педагогічний, навчально-предметний та управлінсько-технологічний різновиди соціального наповнення реальної розвивальної взаємодії між учителем і групою як сфери організаційного впливу. Зокрема, граф-схеми (альтернатива календарно-тематичного планування змісту навчання) обґрунтовують *стратегію* управління простором школи, наукові проекти (для вчителів) – *тактику* керування навчально-виховно-освітніми ритмами, сценарії занять – *техніку* творчого

ведення педагогом безперервної взаємодії з учнями, розвивальні міні-підручними – *засіб* самоуправління та саморозвитку школяра як суб'єкта, особистості, індивідуальності, універсума, програми самореалізації – *знаряддя* зростання самоповаги, внутрішнього самоствердження і самореалізації молодого покоління, матриці навчальних модулів – *управління* соціально-психологічним простором імовірного формовияву розвивальних взаємостосунків у системі "вчитель – навчальний курс – група учнів".

Раціональне переконання (використання проблемної інформації та аргументів з метою впливу на інтелектуальну сферу свідомості особи) як ***метод*** пізнавально-суб'єктного впливу вчителя на учнівську групу і кожного зокрема спрямоване на *зміну* їхніх поглядів, думок, оцінок щодо процесу оволодіння освітньо адаптованими знаннями. Це означає, що останні використовують у модульно-розвивальній системі не лише для розуміннєвого осягнення принципів окремої теорії, змісту категорій і понять, пояснювальних можливостей концептуальних моделей, а й для практичного здійснення конкретного набору вмінь і навичок, нормування (технологія складання планів, проектів, алгоритмів, інструкцій тощо), вибудовування на цьому змістовому підґрунті власних ідей, світоглядних орієнтацій та їх обстоювання у реальних вчинково-освітніх діях (написання рецензії, розповіді, вірша, створення міні-підручника). Іншими словами, функціональне призначення зазначеного переконання (пересвідчення) зорієнтоване і на процес початкового нормування знань, тобто їх соціальну адаптацію у прийнятних формах. Норми (еталони, взірці, правила) вказують на те, чого потрібно дотримуватися та чим керуватися при застосуванні знань, умінь і навичок у соціально зорієнтованій практичній діяльності учня (студента). Це повно підтверджують емпіричні висновки психологів, котрі при "використанні методу переконання виходять із того, що будь-яке пересвідчення передовсім зорієнтоване на інтелектуально-пізнавальну сферу людської психіки. Його суть полягає в тому, щоб за допомогою логічних аргументів домогтися від особи внутрішнього узгодження із умовисновками, а потім на цій основі сформувати і закріпити нові установки (чи трансформувати старі), які відповідають поставленій меті" [8, с. 185].

Установки, як відомо, переважно ґрунтуються на переконаннях. Відтак зміни у *пересвідченні учнів щодо оволодіння навчальними знаннями спричинюють динаміку в аттитюдах*, тобто у внутрішній готовності до здійснення *активності*, котра спрямована на задоволення тієї чи іншої потреби (у самовираженні, самоствердженні, оперуванні знаннями). *Установка керує поведінкою* учасників інноваційного процесу, котрі піддалися впливу авторитетної інформації вчителя. Важливим моментом у цьому циклі пересвідчення є міра переконувального впливу, котра залежить і від їх мотивації як динамічного інтегрального процесу формування мотиву та усвідомлення актуальних освітніх потреб. Водночас метод переконання, що функціонує на першому періоді оргмодуля, утримує моменти навчального пояснення теоретичного змісту (матеріалу), його доказовості, проблемності, спростування, пошуковості, а також апробації знань на власному досвіді та досвіді інших.

Ефективність переконувального впливу вчителя на учнів щодо структурування знань, їх первинного нормування та формування позитивної навчальної установки залежить від послідовності етапів обробки інформації у свідомості останніх. Пізнавальне повідомлення на установчо-мотиваційному занятті змінює аттитюд іншого, оскільки відбувається: подання інформації, зацікавлення нею, її осмислення, вироблення узагальнень, оволодіння знаннями, закріплення певної

установки, яка спричинює становлення освітньої поведінки і формує суб'єктну активність учня (студента). Завданням вчителя чи викладача на змістово-пошуковому занятті є підтримка цієї активності наступників, що переростає у їхню самоактивність і прагнення зреалізовуватися у суб'єктно-пізнавальному проблемному полі пошукування фундаментальної наукової істини.

Постає запитання: "Наскільки постійною буде зміна установки щодо структурування і нормування знань за наявності в ній динаміки?". Аттитюд здатний змінюватися протягом тривалого періоду часу. Утримання та стійкість установки, яка б перейшла в дію, залежить не лише від її закріплення та відображення у поведінці учня, а й від того, чи є вона "достатньо сильна, категорична та яким чином передане повідомлення..." **[5, с. 189]**.

Зазначимо, що учні-партнери експериментальних шкіл оволодівають знаннями у контексті налаштованої психологічної готовності до розвивальної взаємодії, позитивної емоційно-психологічної атмосфери міжсуб'єктних і міжгрупових взаємин через моменти власного проблемно-пізнавального пошуку поставлених учителем завдань, особистісної невизначеності, інтелектуального утруднення, смислової суперечності, діалогічного розв'язання внутрішніх задач, виходу із актуального навчально-теоретичного поля. Відтак така освітня робота сприяє утворенню стійкої та категоричної установки, яка втілюється у дію під час добування знань, оскільки школярі чи студенти розуміють, що реалізація завдань на першому періоді функціонування оргмодуля дасть змогу на другому нормувати їх та надати їм соціальної придатності. Сформований аттитюд у свідомості кожного учня задіюється й у процес проходження етапів ціннісно-естетичної фази, а тому його позитивне становлення часто стимулюється допомогою вчителя, котра має мотиваційно-суб'єктне спричинення. У результаті раціональне переконання як метод впливу переходить у *самопереконання*. Цей цикл відбувається тому, що у внутрішньому світі учня народжуються нові ідеї та аргументи щодо розуміння, застосування, використання навчальної інформації у житті. Вони формуються на підґрунті власної системи цінностей і запевнень, науково збагачених особистісних знань, що надовго залишаються у пам'яті і щоденному досвіді наступників.

Утворені категоричні і стійкі установки, які керують емоціями, думками, відчуттями, діями учасників інноваційної системи, "починають ще й відігравати роль своєрідного "психологічного буфера" **[5, с. 219]** в аспекті досягнення бажаної поведінки. Зазначимо, що саме "аттитюд справді допомагає передбачати поведінку людини" **[5, с. 212]**, "передує їй та виконанню певної дії. У поведінці членів певної соціальної групи установка забезпечує єдність сприймання, спільне ставлення до соціальної ситуації, життєвих подій і *готовність до діяльності*" **[12, с. 45]**. Іншими словами, зв'язок "установка – поведінка" за модульно-розвивального навчання є важливим моментом під час функціонування першого періоду оргмодуля в тому випадку, коли освітній аттитюд – усталений і надійний, залежний від поведінки, містить суб'єктну вагу для учня (студента).

Підкреслимо, що "у підручниках, навчальних посібниках, виданих протягом останніх 20–30 років, категорія "поведінка" спеціально розглядалася, згадувалася лише побіжно під час порівняльної характеристики особливостей виявів активності як способу забезпечення та підтримання значущих зв'язків живих істот – тварин і людей – з навколишнім світом. Багато зусиль до включення поведінки в категорійний апарат психології здійснив Б.Ф. Ломов" **[12, с. 384]**. Зокрема, вчений зазначив, що психічні явища виявляються в діяльності, поведінці кожного, оскільки це їхня сутнісна особливість. Поведінкові ситуації –

динамічні. Ситуація не зберігається у незмінному вигляді, – пише далі Б.Ф. Ломов, – вона змінюється під впливом поведінки, завдяки чому виникають нові ***впливи на суб'єкта.*** Тому задіяння категорії "поведінки" у поле психології "вчені вбачають у системному підході до її визначення та вивчення діяльності, головними компонентами яких є потребомотиваційний, операційний, інформаційний, регуляційний" **[12, с. 385]**. Відтак освітня *поведінка* як ситуативно-пізнавальна форма групової активності учнів (студентів) в інноваційній організації сприяє послідовному виконанню *пошукових розумових дій,* які дають змогу вийти із проблемно-навчального поля у плані досягнення цілей на першому періоді функціонування модульно-розвивальної технології впливу, та являє собою підґрунтя у здійсненні діяльності кожного на другому. Джерело поведінки вихованців становлять потреби у самовираженні, оволодінні знаннями, їх початковому нормуванні на установчо-мотиваційному та змістово-пошуковому етапах. "Спонуки виявляються у поведінці людини і впливають на вибір мотивів, котрі визначають спрямованість кожного у конкретній ситуації" **[11, с. 277]**. Виникнення потреб в учнів пов'язане і з процесом становлення найважливіших моментів мотивації (процес формування мотиву, усвідомлення актуальних потреб, готовність до діяльності), а відтак із повним задіянням їхнього спонукально-усвідомлювального потенціалу під час функціонування нормативно-особистісного класу взаємовпливів.

Тому ланцюжок "*потреби* (нестаток у чомусь, спонука до активності) – *установка* (внутрішня готовність до здійснення активності, котра спрямована на задоволення потреби) – *поведінка* (система послідовного виконання пошукових розумових дій, які забезпечують задоволення потреб і досягнення мети)" у процесі функціонування пізнавально-суб'єктного впливу – не лише умова проблемно-діалогічної організації розвивальної взаємодії, а й чинник набуття учнем "рівня суб'єктності, що передбачає оволодіння ним сукупністю психологічних *здібностей:* мисленням, свідомістю, бажанням, волею, відчуттями та ін." **[14, с. 250]**.

Отож, метод раціонального переконання – це важлива складова пізнавально-суб'єктного впливу, що організує спрямований конструктивний тиск на інтелектуальну сферу учнів, зміну їхніх поглядів щодо процесу оволодіння знаннями, а також на формування позитивної установки (операційної, смислової, цільової), яка втілюється в освітній поведінці і здійснює ***безпосередній вплив*** на досягнення ними очевидної суб'єктності. Інші складові аналізованого класу (параметр простору, властивість суб'єктивно пережитого часу, принцип розвитковості, міжсуб'єктна та міжгрупова динаміка навчання) є необхідними передумовами перебігу раціонального переконання та ***опосередковано впливають*** на цикл становлення кожного як суб'єкта проблемно-пошукової поведінки.

Загалом "розуміння суб"єкта у психології пов'язане із наданням людському індивіду якостей бути активним, самостійним, здібним, умілим у здійсненні специфічно людських форм життєдіяльності..." **[14, с. 250]**. А.В. Брушлінський вказує, що "людина об"єктивно постає у багатьох різноманітних системних якостях. Надважлива із них – *бути суб'єктом,* тобто творцем своєї історії: ініціювати і здійснювати практичну діяльність, спілкування, пізнання, споглядання та інші види специфічної людської активності, творчої і моральної" **[3, с. 3]**. З цього приводу влучно висловилися В.І. Слободчиков та Є.І. Ісаєв: "*Стати суб"єктом* відповідної діяльності (учбової, трудової та ін.) значить освоїти її, оволодіти нею, бути здатним до її здійснення і творчого перетворення" **[14, с. 250]**. Вчені також концептуально

вирізняють *образи суб'єктивної реальності* людини, кожен з яких характеризує її окремий аспект буття: індивід – тілесне існування та природні властивості, суб'єкт – є розпорядником душевних сил і носієм предметно-практичної діяльності, особистість – відіграє роль суспільного представника, який вільно і відповідально визначає свою позицію серед інших, індивідуальність – формовиявляється як унікальна самобутня особистість, котра реалізує себе у творчій діяльності, універсум – відображає найвищий ступінь духовного розвитку особи, за якого вона повно усвідомлює своє буття і місце у світі [14, с. 207–368].

Російська дослідниця К.О. Абульханова-Славська пише, що розуміння психічних явищ через категорію суб'єкта спроможне забезпечити інтегративність психологічного пізнання, оскільки "суб'єкт являє собою не лише вищий рівень психічної організації, а й її "золотий перетин", вертикальну централістичну інстанцію цієї організації, яка й надає психічним процесам, станам, властивостям і новоутворенням упорядкованого, доцільного, оптимального для розв'язання задач характеру" [1, с. 10]. В концептуальних підходах О.М. Леонтьєва, Д.І. Фельдштейна, Б.Г. Ананьєва суб'єктність – це набута якість індивіда, котра взаємопов'язана із свідомістю та здатністю здійснювати суспільно важливі перетворення навколишньої дійсності. Водночас найвжитковішим у психології є висловлювання *"суб'єкт діяльності"*. У такому контексті використовував цю категорію Б.Г. Ананьєв, коли зауважував, що "людина – суб'єкт перш за все основних соціальних діяльностей – праці, спілкування, пізнання" [2, с. 166]. А ось В.О. Татенко підкреслює, що "бути суб"єктом , відстояти себе і статися суб'єктом – це висока місія людини у світі. Принцип суб'єкта встановлює право кожного вважати себе автором-творцем власної життєвої драми і психологічної долі. Крім того, є чинником реалізації методологічних, концептуально-теоретичних, предметно-змістових та інших внутрішньопсихологічних зв'язків..." [15, с. 6, 12–13]. Відомий психолог вводить поняття *"суб'єкт психічної активності"*, сутнісний зміст якого відображає можливість розвитку психіки людини і власне її суб'єктного розвитку [Там само, с. 14]. Тому конкретний людський індивід як жива істота може стати особистістю, індивідуальністю і піднятися до рівня універсальності, лише проявляючи себе суб'єктом життєдіяльності і саморозвитку.

Під час дослідження цієї проблеми треба зважати на те, що саме "суб'єктна іпостась людини дозволяє цілісним чином розглянути її духовно-ціннісну природу, репрезентовану в понятті особистість" [7, с. 81–82]. На думку З.С. Карпенко, особистість становить змістовне (ціннісне) визначення суб'єкта як носія і самопричини духовної екзистенції особи. Дослідниця обстоює позицію "за якої *суб'єктність* – це *спосіб реалізації* людиною свого *духовного потенціалу*, що репрезентує її вроджену здатність до саморозвитку і самовизначення у просторі мотиваційно-ціннісних відношень" [7, с. 88]. Причому найважливішими теоретико-семіотичними віхами *розгортання суб'єктності* в людині є такі рівні: відносного суб'єкта (індивід), моносуб'єкта (особистість), метасуб'єкта (індивідуальність), абсолютного суб'єкта (універсальність) [7, с. 89–92].

Грунтуючись на положеннях відомих психологів, відзначимо, що учень за модульно-розвивальної оргсистеми завдяки безпосередньому й опосередкованому впливам *стає суб'єктом* навчання у процесі проблемно-діалогічного спілкування з учителем, яке спричинює пошукові, самісні, ситуативно спрямовані *дії*, котрі базуються на інтелектуальних роздумах, потребах в удосконаленні та оволодінні теоретичними знаннями і стимулюють здійснення освітньої поведінки на першому періоді функціону-

вання навчального модуля. Крім того, такий спосіб зреалізування формує групову та "індивідуальну рефлексивну свідомість" [14, с. 251] учасників паритетних взаємин. До останньої належать не лише процедури *оволодіння* учнівською групою і кожним знаннями, а й акти розвою світобачення, світорозуміння і світоставлення. Через наявність проблемної ситуації вихованці мають змогу передбачити результати власних і чужих дій, змінити їх таким чином, щоб адаптувати до поставлених цілей, забезпечити успіх навчальної поведінки та сформувати різні "стани суб"єкта (прагнення, бажання, наміри тощо)" [10, с. 189]. У розвивально зорієнтованому пізнавально-пошуковому процесі учні (студенти) відображають *поведінкову цілісність*, тобто таку довершену поведінку, коли вона є "основою інтеграції психічних властивостей і функцій" [14, с. 253].

У циклі схарактеризованого навчального зреалізування учнівська група і кожен її представник зокрема опановують *рівнями суб'єктності* – оволодівають чітко визначеним набором психологічних здібностей (проникливіше мислять, адекватніше усвідомлюють світ, надають перевагу духовним бажанням, керуються вольовою поведінкою), а також привласнюють відповідні *образи суб'єктивної реальності*. Відтак "суб'єктність – центральне утворення людської суб'єктивності, а відповідно, центральна категорія психології людини", що подана "в таких психологічних реаліях, як розум, відчуття, воля, здібності" [Там само, с. 253].

Отже, пізнавально-суб'єктний вплив, котрий зорганізовує опосередковане та безпосереднє діяння педагога на навчальну групу й кожного її учасника і підпорядкований системі "потреби – установка – поведінка", спричинює процес становлення *групового та індивідуального суб'єктів освітньої поведінки*. Саме вони стають носіями навчальної активності, яка примушу наступників аналітично й систематично *мислити*, емоційно, соціально та інтелектуально *бажати* досягнення мети, *відчувати* позитивне ставлення до себе, у т. ч. поцінування іншими своїх переживань і продуктів власної праці. Крім того, за інноваційної системи кожен має змогу, утвердивши себе суб'єктом на першому періоді навчального оргмодуля, досягнути вищих рівнів розгортання суб'єктивності через актуалізацію особистісного, індивідуальнісного та універсумного потенціалу на наступних періодах. Це означає, що група учасників такого навчання й, зазвичай, окремий учень здатні не лише особистісно нормувати свій соціально-культурний досвід у процесі здійснення діяльності та досягати властивостей моральності й відповідальності, позитивно вчиняти та утверджувати індивідуальнісну неперсічність, оригінальність, а й набувати рис універсума через прийняття однієї із психоформ творення себе та інших: віри, краси, істини тощо [див. 4; 9].

ВИСНОВКИ

1. Пізнавально-суб'єктний вплив у системі модульно-розвивального навчання містить *опосередковані* (параметр, властивість, принцип, процес) та *безпосередні* (механізм, засоби, метод) складові діяння, котрі у взаємодоповненні організують системне утворення нових значень і смислів у сфері теоретичних знань і забезпечують їх розвиткове функціонування у циклі проблемно-пошукової інтелектуальної роботи наступників.

2. За допомогою опосередкованого та безпосереднього діяння і взаємозалежності у системі "потреби – установка – поведінка", що відповідають інформаційно-пізнавальному періоду цілісного модульно-розвивального циклу, вчитель (викладач) має змогу впливати на процес становлення учнів (студентів) як *групових* та *індивідуальних суб'єктів поведінки* і на досягнення ними рівнів суб'єктності (оволодіння сукупністю психологічних здібностей) й утворення образів суб'єктивної реальності (суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум).

1. *Абульханова-Славская К.А.* Категория субъекта в современной психологии // Сучасна психологія в ціннісному вимірі: Матеріали Третіх Костюківських читань (20–22 грудня 1994 р.). – В. 2-х т. – Т. 1. – К., 1994. – С. 4–10.

2. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 268 с.

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

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

5. *Зимбардо Ф., Ляйпе М.* Социальное влияние. – СПб.: Питер, 2000. – 448 с.

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

7. *Карпенко З.С.* Аксіопсихологія особистості. – К.: ТОВ "Міжнар. фін. агенція", 1998. – 216 с.

8. *Крысько В.Г.* Социальная психология. – М.: Владос-Пресс, 2001. – 208 с.

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

10. *М'ясоїд П.А.* Загальна психологія: Навч. посіб. – К.: Вища школа, 2000. – 479 с.

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

12. Психологія: Підручник / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова. – К.: Либідь, 1999. – 558 с.

13. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.

14. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-пресс, 1995. – 384 с.

15. *Татенко В.А.* Психология в субъектном измерении. – К.: Просвіта, 1996. – 404 с.

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

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

Надійшла до редакції 31.03.2003.