



## ФЕНОМЕН ПОЛІМОТИВАЦІЇ: СУТНІСНИЙ ЗМІСТ ВЗАЄМИН ЗА МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ОРГСИСТЕМИ

Оксана ГУМЕНЮК

Copyright © 2001

**Суспільна проблема:** якісна позитивна зміна громадянського загалу України як такого інтегрального національного чинника, що різнобічно стимулює проведення демократичних змін в усіх сферах суспільного життя та полімотивує гуманістичне наповнення соціальних взаємовідносин у напрямі створення організаційно-суб'єктних умов побудови відкритого суспільства стійкого розвитку з переважанням у ньому інститутів матеріального і духовного виробництва і збагачення європейської культури.

**Мета статті** – на новітніх теоретико-методологічних засадах психологічного пізнання полімотивації організаційної діяльності обґрунтувати різнобічний конструктивний вплив модульно-розвивальної експериментальної системи навчання на процеси розвитку і самореалізації особистості вчителя і учня шляхом створення сукупності внутрішніх передумов, пошукових ситуацій і вчинкових дій для їхньої повноцінної взаємодії, серцевину багатоманіття спонукальних впливів і відношень якої

становить динамічна, структурно надскладна і тотально спроектована, мотиваційна атмосфера освітньої співдіяльності.

**Авторська концепція.** *Цілісний модульно-розвивальний оргпроцес створює соціально-культурний організаційний простір, якому притаманні насичені умови полімотиваційних паритетних взаємовпливів учасників навчання.* Це означає, що кожний етап інноваційного освітнього процесу (чуттєво-естетичний, установчо-мотиваційний, змістово-пошуковий, оцінювально-смысловий, адаптивно-перетворювальний, системно-узагальнювальний, контрольнорефлексивний, духовно-естетичний), визначаючи мету, завдання, структуру і психолого-педагогічний зміст взаєможостосунків на модульному занятті, характеризується активізацією відмінної системи спонукань (потреби, потяги, установки, прагнення, устремління, бажання, мотиви, інтереси, переконання, ціннісні орієнтації, смислові суперечності, ідеї, ідеали тощо), яка в кожному окремому випадку

спричинює зародження, розвиток і зникнення різних внутрішніх стимулів (щонайперше – намірів) освітньої діяльності (пізнавальні, соціальні, духовні, екзистенційні), а відтак різних форм і механізмів психічної активності та самоактивності. При цьому має місце фундаментальна відмінність між традиційною та інноваційною моделями навчання: класно-урочна система відстежує соціально-психологічний клімат, тобто стан міжособових взаємин і безпосередні взаємовпливи між учасниками навчального процесу в малій групі (класі), в той час як модульно-розвивальна система керується організаційним кліматом, який виявляє складноструктуроване, багаторівневе опосередкування безпосередніх взаємовідносин учителів і учнів у школі як соціокультурній організації, яка здебільшого містить кілька десятків специфічних структур, між якими виникають зв'язні елементи з унікальними ролями і функціональною залежністю, спрямованими на перетворення школи у заклад духовного збагачення суспільного життя. Відтак у другому випадку освітній процес проектується як якість “складного опосередкування міжсуб’єктних взаємин з широкими культуротворчими цілями і цінностями й сутнісно іншими соціально-психологічними механізмами, тому сума 3 – 5 соціально-психологічних кліматів – це не аналогічний загальний клімат школи, а саме її організаційний клімат, який причинно визначається процесами, котрі відбуваються в класних колективах (малих групах), проте до них не зводяться” [23, с.106-107]. Іншими словами, класно-урочна система реалізує педагогічну взаємо-

дію в класі за горизонтальними зв’язками (соціально-психологічний клімат), модульно-розвивальна – моделює паритетні взаємовпливи і втілює розвивальні взаємостосунки не тільки у горизонтальній площині освітньої діяльності вчителів і учнів, а й у вертикальній, домагаючись створення організаційного середовища з такими структурними і динамічними властивостями, які сприяють повнополівмотивованому та усвідомленому вияву соціальної активності особистості щодо інтеграції, кординації і концентрації спільних дій у контексті складноопосередкованого процесу культурної причетності кожного до позитивного творення етнонаціонального досвіду (організаційний клімат). Все це вказує на фундаментальну інноваційність модульно-розвивальної оргсистеми освіти, передусім у соціально-психологічному аспекті [10].

**Сутнісний зміст:** доводиться необхідність переорієнтації національної освіти від пізнавально-інформаційної парадигми до соціально-культурної і, як наслідок, можливість зміни традиційної моделі шкільництва на інноваційну техноструктуру; здійснюється соціально-психологічний аналіз умов полімотивації організаційного клімату; висвітлюється проблема побутових метапотреб і способів самоактуалізації особистості (за А. Маслоу) у психологічному визначенні змісту полімотивації; характеризуються етапи цілісного модульно-розвивального процесу з точки зору закономірностей, форм і механізмів полімотивації паритетних освітніх взаємин учителя і учнів.

**Ключові слова:** модульно-розвивальна система, техно-

*структура, мотив, намір, мотивація, полімотивація, мотиваційна сфера, навчальний модуль, освітня діяльність, потребо-мотиваційна сфера, мотиваційне спричинення, спонукальні впливи, психолого-педагогічний зміст, самоактуалізація, психосоціальний розвиток, організація, патерналізм, інституційність.*

### **I. МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНА СИСТЕМА ЯК ІННОВАЦІЙНА ОРГАНІЗАЦІЯ (ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ)**

Протягом останнього десятиліття в усіх частинах світу дедалі більше мовиться про кризу в освіті. Констатуючи незадовільний стан національної освіти, уряди багатьох держав вдаються до її реформування. Однак результативність цих реформ здебільшого не можна вважати однозначно позитивною. Проблема полягає в тому, що кожній країні треба виробити свою специфічну парадигму, концепцію або стратегію проведення реформ в освітній сфері, враховуючи, з одного боку, здобутки і тенденції розвитку аналогічних систем високорозвинених держав, з іншого – власний досвід і суспільно-економічні можливості поетапного переходу до тих чи тих інноваційних моделей навчання в середній і вищій школі.

В Україні традиційна система освіти зорієнтована на пізнавально-інформаційний підхід, монологічний стиль педагогічних взаємин у навчально-виховному процесі. Виголошуючи яскраві гасла всебічного і гармонійного розвитку особи, радянська за змістом та організаційними

формами, школа дбає переважно про формування конформних (добре пристосованих) індивідів. Проте динамізм культурно-цивілізаційного поступу українського суспільства до європейської спільності покликаний виконати своє суспільне призначення – змінити існуючу техноструктуру організації освітнього процесу в школі з тією метою, щоб сприяти розвитку і самореалізації особистості як творця актуального культурного оточення і власного позитивного Я.

Яким чином соціум може сприяти розвитку і самореалізації особистості? Які зовнішні чинники і внутрішні стимули є для неї найкращими? Яка система для цього потрібна? Щоб відповісти на ці доленостні для сучасної національної культури запитання, треба змінити модель освіти, тобто її філософію, зміст, організацію, технології, діагностичне і програмово-методичне забезпечення. Пізнавально-інформаційний підхід у школі має поступитися місцем соціально-культурному, а відтак діалогічному, розвивальному, гуманістичному, який розвивається за законами соціально-психологічного єднання учасників навчання й у такий спосіб стимулює особистісне зростання і духовне самовдосконалення кожного.

Зазначений підхід, на наш погляд, ефективно реалізує **найповноцінніша у сфері сучасної національної освіти техноструктура (див. словник) – модульно-розвивальна система експериментального навчання [58]**. Вона поетапно впроваджується у 22-х школах України як фундаментальний соціально-психологічний експеримент, а тому наслідуює закони і методи соціального проектування та прогнозування, виявляє організаційні та

психологічні резерви конструктивного перетворення і взаємозбагачення соціальних (навчально-виховних) та особистісних (мотивація, інтелектуальність, ментальність тощо) структур.

Концептуальна новизна модульно-розвивальної оргсистеми полягає в тому, що ідея розвитку поширюється на завдання, зміст, форми, технології, засоби, характер і результати загальноосвітньої школи [58]. Крім того, вона, на відміну від традиційного парадигмального підходу, ґрунтується на соціально-культурній доктрині розвитку національної освіти, згідно з якою основним призначенням школи є зосередження, збагачення і розповсюдження кожним учасником навчальної діяльності кращого етнонаціонального досвіду як у власних думках, переживаннях, вчинках, так і в життєактивності оточуючих. Для цього створені та експериментально апробовані складники повно інноваційного забезпечення освітньої системи – концептуально-методологічні, організаційно-технологічні, програмово-методичні, експертно-діагностичні, професійно-психомистецькі. Тому за умов проектного втілення цілісного модульно-розвивального оргциклу у єдності семи основних етапів функціонування навчального модуля (від чуттєво-естетичного, або установчо-мотиваційного до духовно-естетичного) всі сторони, аспекти, компоненти педагогічно керованого освітнього процесу стимулюють, реально прискорюють численні процеси розвитку особистості, які подані в загальній картині її психосоціального зростання.

Цілісний модульно-розвивальний цикл, послідовно наповнюючи різним психолого-педагогічним змістом сім

основних етапів навчально-виховно-освітнього процесу, створює особливе – у структурному і динамічному втіленнях – організаційне середовище, де і відбувається, власне, багатовекторна реалізація соціальної активності вчителя і учня (взаємодія, боротьба, конфлікт, конкуренція, співробітництво тощо) у їхній паритетній співдіяльності. Під час *проходження повного функціонального циклу навчального модуля зароджуються і формуються освітні процеси, які знаходять відображення у співвідношенні трьох основних параметрів організаційного клімату: соціально-психологічного простору організації, інформаційного і ділового обміну в соціальній групі та полімотивації взаємовідносин між учасниками навчання.*

У пропонованому дослідженні соціально-психологічному аналізу підлягатиме один з найважливіших параметрів – **сфера мотивації організаційної поведінки**. Здебільшого багатоманіття соціальної поведінки визначається ситуативною активністю індивіда у межах організованої системи знань, умінь, норм, цінностей та актуальним змістом міжсуб'єктних групових взаємостосунків. Природно постає проблема: як повинна функціонувати організація (*див. словник*), щоб сприяти самоактуалізації і сталому розвитку особистості, і які наукові закони та освітні технології треба покласти в основу соціальних явищ?

Модульно-розвивальна оргсистема в гуманітарній сфері суспільства може бути проаналізована з позиції сучасної соціальної психології як складна культурна організація сукупності навчально-виховно-освітніх процесів, основне завдання якої – поєднання

соціальної й особистісної, організаційної й індивідуальної цілей. Інноваційна освітня організація передбачає наявність організаційного середовища, що є важливим чинником впливу на процеси особистісного і професійного розвитку. У ньому функціонують явища, які обумовлюють динаміку і структуру мотиваційних процесів, опосередковують їх, набувають різних форм вияву (адаптація, влада, підкорення).

Проблема мотивації – нині центральна у розвитку систем освіти тих розвинених країн світу (США, Японія, Англія та ін.), які стали на шлях поетапного реформування усталеної освітньої моделі. Наукова еліта цих країн по-своєму вирішує основне завдання ефективності масово організованого навчання: як внутрішньо, багатопланово і повноцінно мотивувати вчителя і учня, викладача і студента до їхньої плідної культуротворчої співпраці? І хоч терези позитиву однозначно схиляються до інноваційних оргсхем і дидактичних технологій, все ж пошук альтернативної традиційній практиці шкільництва системи полімотивованого наповнення освітнього простору навчально-виховних закладів продовжується, причому з різним успіхом і відмінними перспективами.

## 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПІЗНАННЯ ПОЛІМОТИВАЦІЇ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Полімотивація як проблема є однією із найскладніших у вітчизняній та зарубіжній психології. Проте й донині немає однозначного розв'язання. Тому перше, що слід зробити, – це

окреслити найбільш конструктивні концептуальні підходи та обґрунтувати власну модель становлення полімотивації як надскладного психологічного явища.

Нагадаємо, що феноменальний підхід передбачає такий спосіб розгляду реальності, коли людина від наївного реалізму (“бачу речі”) переходить до усвідомлення того, що явища речей нетотожні їм самим. Звідси психічні явища – повноцінні феномени з точки зору їхньої іманентної заданості як безпосередня очевидність, реальне існування і єдність суцього і наявного у цьому явищі. Очевидно, що будь-яка організована психоформа внутрішнього світу людини, у т.ч. мотив, мотивація, мотивування, полімотивація – це дійсне буття сутнісного, і разом з тим щось приховане, мінливе у способах їхнього виявлення. Тому в психологічному пізнанні треба керуватися методологічною настановою одночасного подвійного розгляду психічних феноменів – єдності і розрізнення їх реальної сутності та конкретної явності. Стосовно предмета нашого дослідження це означає, що феноменальна інтерпретація полімотивації передбачає розмежування і поєднання сутнісних умов іманентної наявності полімотиваційного поля особистості й водночас феноменальної данності полімотивації в межах однієї фізичної поведінки, яка психологічно здійснюється як кілька різномотивованих діяльностей.

Провідні вітчизняні психологи (О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн, Д.Н. Узнадзе та ін.) припускають, що мотив є центральним, системоутворювальним чинником діяльності. В їхніх дослідженнях імпліцитно наявний

принцип, названий принципом відповідності мотиву і діяльності. Стверджується, що оскільки мотив являє собою основоположний чинник діяльності, то кожному мотиву повинна відповідати своя діяльність і навпаки. Саме тому *І.В. Імедадзе* підкреслює, що важливим є питання розуміння суті системоутворювальної природи мотиву і характеру його зв'язку з людською діяльністю [21, 22]. Іншими словами, як зазначає *Д.Н. Узнадзе*, існує стільки форм поведінки і способів організаційної діяльності, скільки мотивів, які надають людській активності сутності і значення, цілеспрямованості і смислу [52].

Отже мотив означає та іменує діяльність і завдяки цьому є критерієм виділення різних типів, форм і механізмів поведінки. Він завжди знаходиться у внутрішньо органічному зв'язку з діяльністю, а відтак визначає її змістову характеристику [22]. Для того щоб мотив насправді був системоутворювальним чинником поведінки, тобто став не лише тим, що спонукає до діяльності, а й тим, що її спрямовує та зорганізовує, основою прийняття рішення, треба, на думку *І.В. Імедадзе*, відмовитися від предметно-потребового трактування мотиву.

Природно, що у процесі підготовки діяльності людина враховує і дає оцінку багатьом потребам. Різноманітні форми поведінки особи мають складну поліпотребову основу, оскільки потребове джерело є стрижневим чинником мотиваційної сфери. Утворюючи єдиний мотив, потреби поєднуються у складні ансамблі, котрі спільно спонукають діяльність. Але реальне підґрунтя конкретної діяльності, тобто те, заради чого

людина насправді діє, складається із її оцінково-сміслових відношень і до своїх потреб і до ситуації їх реалізації. Тому в мотиві, якщо його розуміти як засаду поведінки із боку суб'єкта, повинен ураховуватися весь зміст діяльності: як емоційно-волітивний, так і когнітивно-ситуаційний.

Зазначене розуміння мотиву дає змогу погодитися з *Д.Н. Узнадзе* у витлумаченні його ролі в тому, що він замінює одну поведінку іншою, а менш прийнятну більш прийнятною й у такий спосіб створює можливість окремої діяльності [52, с. 403]. Саме за цих умов мотив відіграє роль системоутворювального чинника діяльності.

Отже, сутнісно з полімотивацією маємо справу лише тоді, коли одночасно діють декілька мотивів, які утримують багато потреб. У цьому разі в межах однієї фізичної поведінки, тобто об'єктивно виконуваної людиною послідовності дій та операцій, психологічно здійснюється кілька діяльностей, де кожній відповідає свій мотив. Звідси зрозумілим є такий емпіричний факт: чим складніша діяльність, тим різноманітніше її співвідношення із системою потреб і мотиваційною сферою, яка відображає її (рис. 1).

Разом з тим подальше обґрунтування логіки теоретичного аналізу піднятої проблеми потребує опертя на такі поняття, що пояснюють феномен мотивації за інноваційної моделі освіти. Це, передусім, терміни “мотиваційні відносини”, “мотиваційні структури”, “мотиваційне поле” і “мотиваційна сфера”. Перше пов'язане із емоційною важливістю і спрямованістю переживань учасників педагогічної взаємодії. Оскільки мотива-

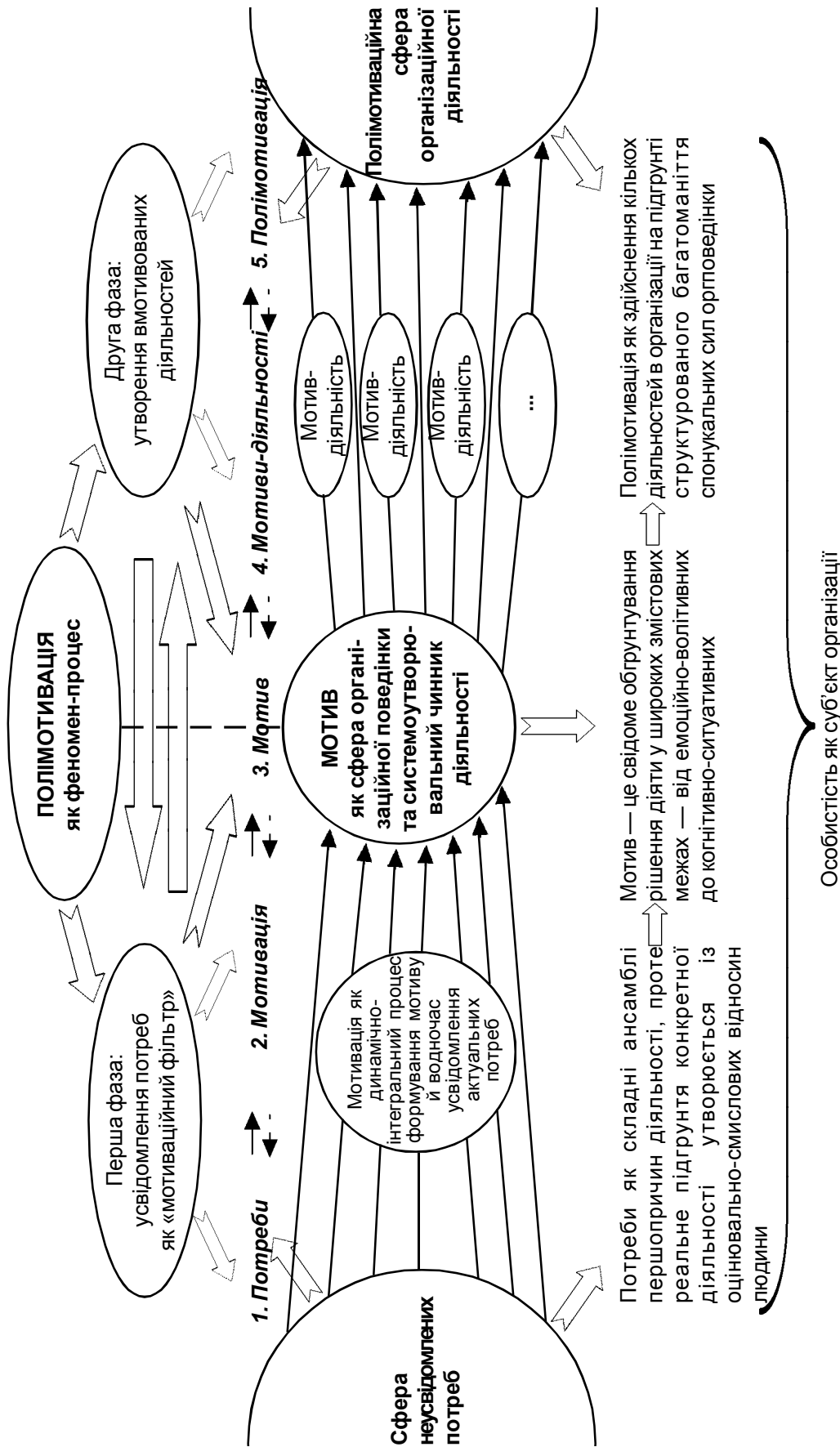


Рис. 1. Модель поетапного становлення полімотивації організаційної діяльності

ційні відносини утворюють відповідні структури, які, зі свого боку, формують мотиваційне поле, то це динамічно визначає процес досягнення суб'єктом мети, а відтак етапність внутрішнього задоволення потреб у контексті загального організаційного поступу. В результаті освітніх впливів, які виникають при взаємодії із полями інших учасників навчальної діяльності, мотиваційне поле особистості стає вплетеним у складну, соціально опосередковану "тотальну мотиваційну сферу" [23, с. 238-239]. Остання спричинює мотиваційне поле особи, визначаючи його через актуалізацію потреб, і впливає на організацію та розвиток потреб. При цьому інтегральними утвореннями, котрі опосередковують структурну цілісність полімотивації, згідно з вимогами зазначеної концепції, є тотальна мотиваційна атмосфера і мотиваційна сфера. Найбільше значення для цілісної регуляції діяльності має останнє явище, на чому наголошує В.К. Вілюнас: "Основне спрямування активності суб'єкта за логікою мотиваційного самовизначення полягає в інтерпретації, внутрішній узгодженості мотиваційної сфери, усуненні у ній суперечностей" [8, с. 254].

В.К. Вілюнас виділяє загальні внутрішні умови, які спричинюють полімотиваційну активність. По-перше, це наміри як наслідок "цілісної життєвої ситуації", тобто результат онтогенетичного розвитку; вони формуються на основі стійких мотиваційних відношень, які "онтогенетично є полівалентними, а спонукальна ними діяльність — полімотиваційною" [8, с.193]. По-друге, полімотивація, яка утворюється за конкретних обставин унаслідок того, що людина може

відчувати одночасно кілька взаємоспричинених, або суперечливих спонукань, узгоджує між собою дію внутрішніх стимулів, заблоковує одні та посилює інші, або ж знаходить певний компроміс у їхній різноспрямованій дії.

У контексті зазначених концептуальних положень цілком слушною видається позиція В.П. Казміренка, який зазначає, що *багатоманіття спонукальних впливів і відношень організаційної діяльності може бути розглянуте через соціально-психологічні умови полімотивації*. Взнявши за основу критерій цілісності, він зазначає, що регуляція поведінки містить три взаємопов'язані сфери активізації організаційної життєдіяльності: 1) організаційно-практичну мотивацію (навчально-виховні дії, творча актуалізація, досягнення); 2) організаційно-інституційну (*див. словник*) мотивацію (співробітництво, співпереживання, взаємодопомога, відповідальність, влада); 3) організаційний менталітет (етнічна приналежність, престиж, сенс життя) [23, с. 242-246].

Принагідно зауважимо, що мотивація самоактуалізації (*за А. Маслоу*) органічно входить до організаційного клімату на всіх рівнях ієрархічної будови потребо-мотиваційної сфери. У процесі самоактуалізації, людина, яка отримала задоволення від основних потреб (фізіологічні та потреба в безпеці) набагато менше залежна і скута, більш автономна і сама визначає напрям свого поступу вперед. Особистості, які спроможні повно реалізувати свої кращі потенційні можливості, здатні обходитися без підтримки інших (допомога, погляди, поради, консультації тощо). Ця відносна незалежність від зовнішнього



світу, його вимог і тиску, все ж не означає, що для них не має сенсу продуктивне спілкування чи у них відсутня повага до людей. Вона вказує на те, що ці контакти визначаються перш за все бажанням і планами духовно здорової особистості, а не тиском довкілля. Цей соціально-психологічний феномен А. Маслоу називає “психологічною свободою”, яку протиставляє свободі “географічній” [30].

У пошуковому полі піднятої проблематики сучасну систему освіти цікавить зокрема внутрішня мотивація (див. словник) навчальної діяльності школярів і студентів, яка, з огляду на її соціальну фундаментальність, є однією з найскладніших. Це зумовлено тим, що за наявності тільки зовнішнього мотивування ефективність праці різко знижується, а без зацікавленості учень психологічно випадає з навчального процесу. В першому випадку наукові закони і закономірності засвоюються школярами як теоретичні факти, а програми, технології та інструкції оволодіваються як набір правил, ставлення і переконання сприймаються як сторонній погляд на речі. В останньому випадку учень бере участь в освітньому процесі формально, тому що порційні впливи шкільного оточення не знаходять у ньому відгуку – навчальні завдання і особистісні потреби не мають конкретного предметного поєднання. Тільки внутрішньо вмотивована діяльність повно реалізує його природні і соціальні можливості. І щоб керувати формуванням цієї мотивації, учителю належить спиратися на складні психологічні закономірності її виникнення, збагачення, перетворення.

Відомо, що внутрішнє вмотиву-

вання зароджується в реальній надкритичній для особи ситуації, котру будь-що треба усунути – пережити, розв’язати, уникнути. Тому навчання треба розпочинати зі створення важливих для підростаючої особистості безвихідних обставин, спочатку – пізнавального, далі регуляційного і, насамкінець модульно-розвивального циклу, світоглядного характеру. Тоді є певність, що кожен учень досягне такого кульмінаційного психічного стану, який пов’язаний з його великим бажанням шукати вихід, переживати моменти пошуку і радість найменшого успіху, продуктивно діяти в невизначеній ситуації. Водночас соціально широке поле вияву різних форм поведінки і діяльності особистості за нової освітньої системи породжує взаємозалежність спонукань. “Природа цих спонукань, – указує В.П. Казміренко, – ґрунтується на різноманітності потреб різного рівня спільності, їх змісту, сили або значення” [23, с.233]. За цих обставин виникає полімотиваційна активність учнів, спричинена, з одного боку, їхніми життєвими стратегічними намірами, з іншого – конкретно-ситуативними завданнями [8, с.193].

Зазначені залежності відображає модель повного функціонального циклу навчального модуля А.В. Фурмана, що описує основний технологічний період модульно-розвивального процесу, який розгортається від чуттєво-естетичного етапу до духовно-естетичного за законами активізації (див. словник) організаційної поведінки та освітньої діяльності учасників паритетної взаємодії. Функціонування навчального модуля має трифазний характер, у ході якого відбувається добування й осмислення теоретичних знань (пізнавально-емо-

ційна фаза), відкриття і використання соціальних норм (критично-регуляційна), осягнення та обстоювання культурних цінностей (ціннісно-естетична). При цьому гіпотетично можна передбачити, що кожна фаза має різне потребо-мотиваційне спричинення (рис. 2).

### 3. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ФАЗ І ЕТАПІВ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЯК СТАНОВЛЕННЯ УМОВ ПОЛІМОТИВАЦІЇ ОРГАНІЗОВАНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Реалізація науково-експериментальної програми “Модульно-розвивальна інноваційна система у сфері освіти” [57, 59] стимулювала поглиблення теоретико-методологічних засад розуміння навчання, виховання і освіти як універсальних гуманних форм причетності дітей і молоді до творення соціально-культурного досвіду нації. В результаті автором нової системи, на противагу і в доповнення теоріям учбової, навчальної, педагогічної діяльності, запропонована концепція освітньої діяльності, що “пояснює дію основних механізмів культурної з’яви людини як суб’єкта, особистості, індивідуальності та універсуму – занурення і вивільнення, досліджує, проектує й експериментує екзистенцію творення кожним учасником навчання корисних предметів, добрих взаємин і духовних продуктів” [57, с. 15].

В обґрунтуванні об’єктивної потреби зазначеної концепції А. В. Фурман виходить з того, що освітня діяльність людини – “один із вищих рівнів духовно-практичного перетворення нею

довкілля і власної психологічної природи, що інтегрує в своїй структурі єдність інших важливих діяльностей (ігрова, учбова, дослідницька, трудова тощо), характеризується цілеспрямованістю, предметністю, змістовністю, оформленістю, засобовістю, результативністю і одержує канонічний вияв у такому складному явищі вищого культурного утвердження людини як творення” [57, с. 17]. Тому така діяльність – це мета-діяльність особливого змісту, структури, формовиявлення, основний зміст якої становлять сфери: а) добування наукових знань; б) використання здобутих знань, умінь і норм у життєвій практиці; в) збагачення оточення, соціальної взаємодії і власного ментального досвіду знаннями, нормами і цінностями; г) творення особистістю різноаспектного змісту розвивальної взаємодії із соціумом й у такий спосіб позитивний розвиток себе і світу [59, с. 21-22]. Крім того, важливими умовами ефективного функціонування цієї діяльності є: організаційний клімат школи як інституту духовного виробництва, соціально-культурно-психологічний зміст педагогічної співдіяльності; базові механізми творення етнонаціонального досвіду (добування, збагачення, поширення тощо), форми, рівні і механізми соціального розуміння, соціопсихологічний простір актуальної розвивальної взаємодії педагога і вихованців, паритетні умови ділового та інформаційного обміну, полівмотивована активність і самоактивність особистості.

Аналітична проекція зазначених вихідних концептуальних положень теорії освітньої діяльності на змодельовані характеристики поетапного

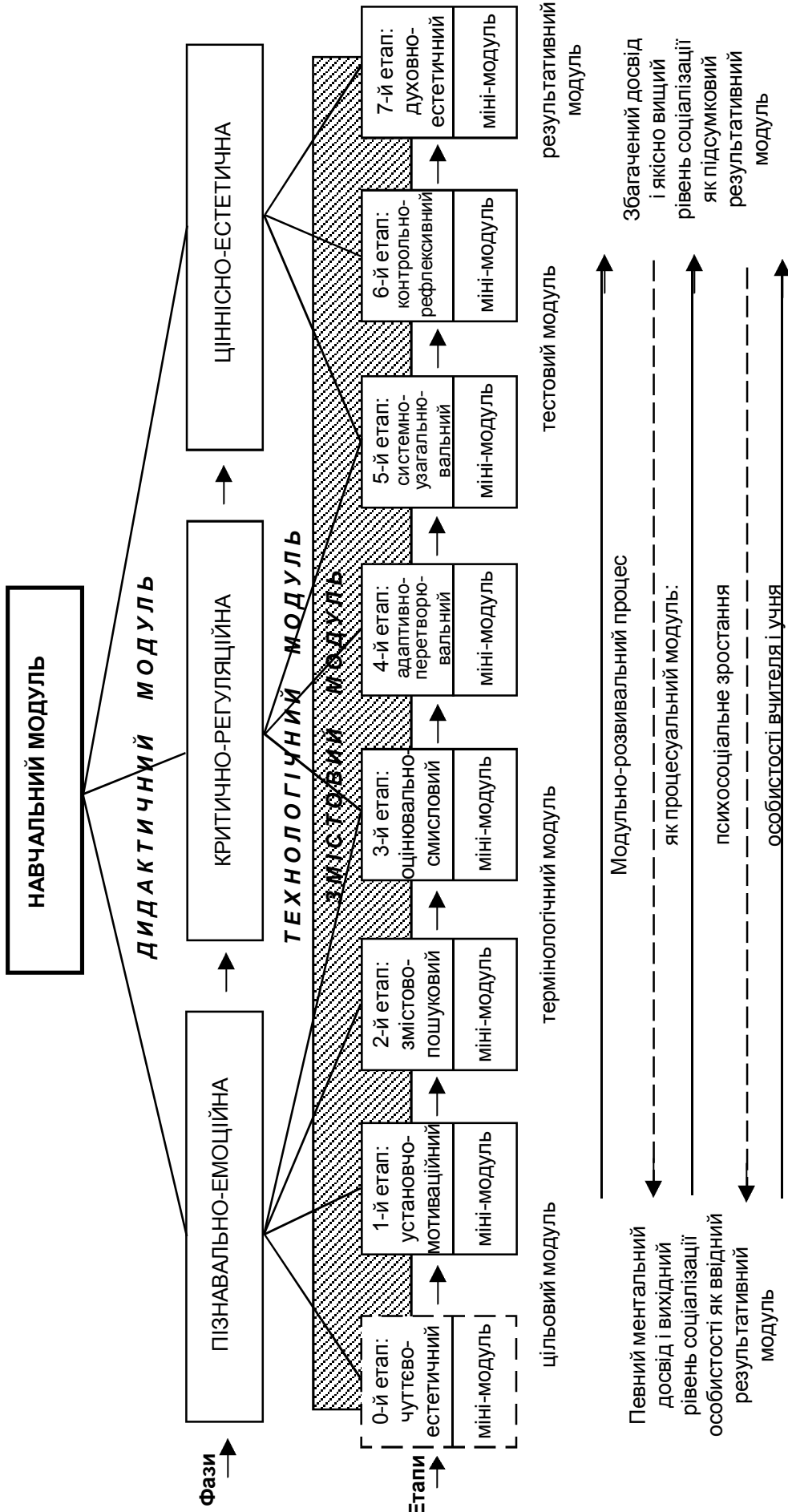


Рис. 2. Модель повного функціонального циклу навчального модуля (за А.В. Фурманом)

становлення полімотивації організаційної поведінки дає змогу сформулювати таке гіпотетичне припущення: *повноцінне впровадження нової освітньої моделі як поступове нарощування експериментальних умов щодо професійного втілення оргсхем інноваційного навчання забезпечує змістово-феноменальне утворення мотиваційної атмосфери неперервної розвивальної взаємодії у школі, котра є основоположною внутрішньою умовою полімотивованої освітньої діяльності кожного учасника-добувача соціокультурного досвіду*. Сформована у такий спосіб тотально наявна мотиваційна сфера навчальних груп і колективів спричинює мотиваційне поле кожної особистості з універсально-індивідуальним багатоманіттям спонукальних відношень і психоформ як реальних рушіїв її самоактивності, психічного розвитку і самореалізації.

**Сфера організаційно-практичної (утилітарної) мотивації** охоплює пізнавально-емоційну фазу (чуттєво-естетичний, установчо-мотиваційний, змістово-пошуковий і частину оцінювально-сміслового етапів) технологічного циклу завершеного модульно-розвивального процесу і три мотиваційні блоки (навчально-виховні дії, творча актуалізація, культурно-розвиткові досягнення). Ці три блоки безпосередньо пов'язані з освітньою діяльністю, особливостями її предметно-практичної організації і, відповідно, системою потреб, які вона задовільняє. Реалізуючи бажання в навчально-виховному досягненні, отримуючи за це винагороду – матеріальну (оцінка) і духовну (ціннісне ставлення), учень вибудовує програму (проект) власного освітнього

зростання і в той же час пов'язану із цією навчальною діяльністю конкретну систему організаційних завдань налагодження розвивальної взаємодії в класі чи аудиторії.

Відтак функція цієї сфери – це підтримка безпосередньої навчально-виховної активності у відповідному організаційно заданому освітньому ритмі, створення умов високої самовіддачі суб'єкта у цьому процесі. З іншого боку, саме завдяки активізації даного рівня опосередковується розвиток численних форм, установок, прагнень і намірів суб'єктів організаційної діяльності, з допомогою яких знання, уміння, норми і цінності активізуються і знаходять освітнє підкріплення.

**Другою сферою є організаційно-інституційна мотивація**, яка органічно вплетена у критично-регуляційну фазу (оцінювально-смісловий, адаптивно-перетворювальний, частина системно-узагальнювального етапів) технологічного циклу. Система мотиваційних блоків цієї сфери (співробітництво, співпереживання, взаємодопомога, соціальне визнання, незалежність, відповідальність, влада) утримує усі різновиди соціогенних потреб, які дають змогу суб'єктам освітньої організаційної діяльності зберігати необхідну, інституційно опосередковану, цілісність. Але така цілісність досягається лише у тому випадку, якщо вона суб'єктивно визнана, дає змогу кожному члену організації навчально-виховного процесу задовольняти потреби в особистій свободі та можливості “відстоювати свою індивідуальність” [3]. Відтак має місце як суб'єктивне визнання і підтримання організаційної цілісності модульно-розвивального

процесу, так і потреба визнання, індивідуальна свобода і самостійність учасників педагогічних взаємин.

Тому основна функція цієї сфери мотивації полягає у формуванні стійкого соціально-організаційного досвіду спільної освітньої діяльності, активізації групових і міжгрупових відношень і зв'язків. Водночас мотивація інституційних відносин забезпечує активізацію механізмів утілення самоорганізації, самоконтролю і саморозвитку, яка спричинює стійкий організаційний клімат, зниження конфліктності, розширення меж співробітництва, активного інформаційного і ділового обміну, взаємодопомоги.

**Третя складова – сфера організаційного менталітету** утримує ціннісно-естетичну фазу (фрагмент системно-узагальнювального, контрольно-рефлексивний, духовно-естетичний етапи) і охоплює механізми спонукання поведінки до освітнього і самоосвітнього соціального утвердження. Функція цієї сфери зводиться до регуляції організаційної діяльності суб'єктів навчально-виховно-освітнього процесу. Посилення таких мотивів, як приналежність до групи, престиж, впевненість у майбутньому, сенс життя забезпечує врешті-решт динамічний розвиток учнівської групи, стабільність навчальних досягнень школярів, соціально-культурну стійкість організаційного клімату шкільного середовища.

*Зазначена сфера сприяє утворенню глибинно-сутнісних значень і високоцінних смислів індивіда.* Це можна пояснити тим, що організаційний клімат за всіма параметрами завжди найбільш чутливий до відчуження суб'єкта від цілей і результатів орга-

нізаційної діяльності. Тому учень не може бути тільки засобом досягнення організаційної мети педагога, важливим є також зміст внутрішньої активності і самоактивності кожного учасника розвивальної взаємодії, який обумовлює його організаційно-ситуативну причетність. Інноваційна освітня система, як і традиційна, відповідає за вагомість збагаченого ментального досвіду учня, межі його культурного самоствердження через багатоманіття соціальних функцій і ролей, примноження та охорону соціальних прав. У контексті зазначеного для суб'єкта учіння значення має не тільки право на винагороду за паритетну освітню співпрацю, а й розширення простору актуального соціального утвердження під час його спільної діяльності з учителем та однокласниками.

Важливим чинником ефективної причетності школярів до інноваційної освітньої організації є збереження їхнього “організаційного досвіду”, а для окремої особи-партнера – його активна трансформація в різноманітні навички та уміння, норми і програми діяльності, засоби і способи (пізнання), форми і моделі адаптаційного мисленнєвого творення доквілля тощо. Саме таку універсальну роль у навчально-виховному процесі відіграє система розвитку і стимулювання мотивації організаційного менталітету, яка відповідальна за ціннісно-смісловне наповнення життя, його покликання, надзавдання, сенс.

Короткий екскурс у проблему полімотивації освітньої діяльності дає змогу здійснити соціально-психологічну характеристику етапів цілісного модульно-розвивального процесу, зосередивши увагу на особливос-

Таблиця.

*Сутнісна характеристика етапів цілісного модульно-розвивального процесу за механізмами активізації освітньо-організаційної співдіяльності і поведінки учасників навчання*

Сфери умов полімотивації освітньої діяльності							
<p><b>Організаційно-практична (утилітарна) мотивація:</b> активізація безпосередньої навчальної активності суб'єктів у відповідному, організаційно заданому, емоційно-творчому ритмі</p>		<p><b>Організаційно-інституційна мотивація:</b> формування стійкого освітньо-організаційного досвіду, спільних паритетних взаємин між учителями і учнями, в т.ч. активізація механізмів самоорганізації, самоконтролю, саморозвитку</p>		<p><b>Мотивація організаційного менталітету:</b> формування стійких сутнісних смислів у свідомості учасників освітньо-організаційного дійства, а також активізація механізмів самоактуалізації і самоствердження</p>			
Етапи цілісного модульно-розвивального оргпроцесу							
0. Ч-Е	1. У-М	2. З-П	3. О-С	4. А-П	5. С-У	6. К-Р	7. Д-Е
Мотивація навчально-виховних дій, функціональної активності особистості як низка культурно-розвиткових потреб в освітній паритетній співпраці між учителями і учнями	Мотивація творчої актуалізації індивіда як сукупність потреб у самовираженні, самостверженні і вдосконаленні своєї діяльності	Мотивація культурно-розвиткових досягнень особистості як набір реалізації потреб у позитивному кінцевому результаті пізнавальновольових зусиль	Мотив афіліації як сукупність потреб у співробітництві, співпереживанні, тобто встановлення соціально-психологічного контакту між суб'єктами освітньої діяльності	Мотив допомоги як інтеграція потреб у взаємній відповідальності, альтруїзмі, соціальній моралі, які є важливими механізмами регуляції і функціональної цілісності здобутих норм у свідомості кожного учасника взаємин	Мотивація влади як низка потреб у впорядкуванні організаційно-освітніх відношень, знятті суперечностей, тобто регуляція дій суб'єктів, їх активізація і спонукання до бажаної поведінки в межах навчально-виховних цілей і завдань	Мотивація організаційної приналежності і престижу як набір потреб у творчій рефлексії здобутих знань, умінь, норм, цінностей; соціальній важливості своєї ролі в освітньому циклі, а також упевненість у собі, самоповага, самоорганізація	Мотивація позитивного сенсу життя в освітній організації як комплекс потреб в самоактуалізації і творенні власного Я та гуманного довкілля
Мотивація навчально-виховних дій (поведінка)			Мотивація формування досвіду (діяльність)		Мотивація сенсу життя (вчинок)		

тях регуляції-активізації діяльності і поведінки особистості (таблиця).

**Чуттєво-естетичний етап** проводиться здебільшого на початку навчального року чи півріччя і покликаний внутрішньо налаштувати

і психологічно підготувати учня і вчителя до ефективної освітньої співдіяльності. Його психолого-педагогічний зміст насичений позитивною емоційно-психологічною атмосферою розвивальних взаємин, особистісним

взаємозацікавленням учителя і учня, передбачає створення психологічного клімату взаємодовіри, актуалізацію звеличених ставлень та оцінок, думок і переживань кожного, підтримку раціонально-емоційної самоактивності, самоорганізацію і самоствердження учня до майбутньої освітньої діяльності. Тому на цьому етапі переважають ситуації захоплення, хвилювання, катарсису, ейфорії, а також широко застосовуються інтелектуальні ігри, загадки, розиграші, котрі супроводжуються музичним оформленням і комічними сценками.

Виходячи із цих практичних фактів освітньої діяльності, теоретично обгрунтуємо тезу про те, що на чуттєво-естетичному етапі задіяне багатоаспектне мотиваційне поле навчально-виховних зусиль. Важливим параметром зазначеного виду мотивації є активність як засіб життя. З точки зору психологічних проявів, вона не зводиться до бажання отримати безпосередню винагороду за працю (оцінка). Проблема набагато складніша, оскільки входить до сфери власного соціального обміну, продуктивного взаємозаліку.

Суттєвий параметр актуалізації і спонукання навчально-виховних функцій – розуміння її сутності в цілісній різнопредметній освітній діяльності. Якщо аспект обміну освітньо-важливих функцій відображає потребу в суб'єктивній компенсації життєво-діяльнісних ресурсів, то аспект змісту – глибинні спонуки в актуалізації особистості та її співжиття в реальному суспільному контексті, у системі цінностей освітньої діяльності. Якщо перший аспект стосується адаптивно-перетворювальної спроможності учня з різним успіхом взаємодіяти з організованим мікро-

соціумом, то другим – його індивідуального енергопотенціалу, який утворюється як поєднання емоційних, мисленнєвих та вольових задатків і здібностей.

Активізація навчально-виховних функцій на чуттєво-естетичному етапі має два найбільших мотиваційних комплекси, основою яких є сукупність потреб в освітній праці як засобу життя: мотивація компенсації за загальний внесок у спільний (навчальний) продукт і мотивація актуального інтересу як змістова сторона організації трудової функції. Навчальна діяльність – це своєрідна гра психічних сил суб'єктів, яка потребує своєї реалізації і практичного втілення у вигляді результату. Іншими словами, сам процес освітньої праці має потребу в підґрунті на трьох рівнях: психофізіологічному, психологічному і соціально-психологічному. У першому випадку – це дія спонук загальної суб'єктної активності, у другому – реалізація психологічних процесів і, щонайперше, задоволення від процесу досягання мети, втілення спроектованого плану. На рівні соціально-психологічному процес освітньої діяльності набуває значення естетичної цінності, коли ідеал краси є тотальним внутрішнім спричиненням культурного розвитку особистості.

Потребова основа навчально-виховних (трудова) функцій цього етапу завжди опосередковується такими організаційно-діяльнісними обставинами: а) проблемно-пошуковим розподілом функцій на модульному занятті, що сприяє досягненню кожною особистістю глибинних рівнів соціального розуміння (сміслового, антиципуючого, креативного); б) виконанням будь-якої функції через ефект соціального впливу, аффі-

ліацію тощо. У полі освітніх цілей такі умови формують комплекси установок на швидкість, точність і якість виконання й, відповідно, на продуктивність спільної паритетної співдіяльності учасників навчального процесу.

Відтак важливим аспектом активізації організаційної діяльності на чуттєво-естетичному етапі є аналіз мотивації навчально-виховних (трудо-вих) функцій, розробка оптимальних меж “рутинності”, вирішення суперечностей між інтенсифікацією та організаційно-освітнім розподілом праці, з одного боку, і створення умов психологічного насичення полілогічної розвивальної роботи, проектування її цілісності, що співзвучна персоніфікованим потребам школярів, їхній природі – з іншого.

Для дослідження і пояснення зазначеної сукупності соціально-психологічних процесів скористаємося моделлю мотивації *Р. Хакмена і Г. Олдхема* [61, 62, 64]. Суть теоретичного положення, яке утворює основу моделі, є теза про те, що характер насичення трудових функцій необхідно розглядати у зв'язку із індивідуально-психологічними особливостями суб'єкта трудової діяльності. Вчені пропонують диференціювати переживання, які супроводжують процес трудової діяльності і здійснюють вплив як на її якісно-кількісний аналіз, так і на задоволеність і загальну мотивованість трудової активності. Звідси, поперше, вирізняються переживання важливості, котрі характеризують ступінь суб'єктивно усвідомлюваної цінності конкретної діяльності, по-друге, виокремлюються переживання відповідальності, які відображають

якість впливу самого суб'єкта на процес і результати власної діяльності, й насамкінець, виявляються переживання ефективності своєї реальної (освітньої) діяльності, здебільшого у формі емоційного знання щодо конструктивності, продуктивності, результативності поведінкових та вчинкових дій.

Спонування до діяльності згідно з вимогами цієї моделі є мультиплікативною функцією сили зазначених переживань: якщо актуально наявний їхній вищий рівень і переважає їх внутрішня несуперечливість, то й вищий стан задоволення від педагогічної співпраці, реальніша оцінка учня свого місця в організаційному середовищі і, відповідно, стійкіші форми і механізми вияву має його мотивація навчально-виховної діяльності не тільки як соціально важлива, а й особистісно значима справа.

За критерій оцінки рівня вмотивованості трудової діяльності автори згаданої теоретичної моделі рекомендують розглядати “мотиваційний потенціал роботи” (МПР), який містить: різноманіття навичок, процесуальну цілісність роботи, її соціальну важливість, автономію трудових дій, зворотний зв'язок у перебігу трудової активності. Звідси закономірно, що основний механізм регуляції вмотивованості трудових функцій взаємопов'язує: а) основні характеристики МПР, б) психічні переживання, в) результати діяльності, г) потребу в праці, д) бажання професійного зростання. Іншими словами, активізація трудової діяльності складається з її мотиваційного потенціалу, який формується на основі внутрішніх переживань та індивідуально-психологічних властивостей суб'єкта з орієнтацією на усві-



домлене мотиваційне прагнення професійного самовдосконалення.

**Установчо-мотиваційний етап** об'єктивує перед учнями позитивну установку щодо перспектив вивчення теми, внутрішнє мотивування їхньої освітньої діяльності, постановку нових навчально-виховних цілей, введення учнів у змодельоване проблемно-термінологічне поле і т.ін. При цьому важливою передумовою утворення конструктивної установки і стійкої Я-мотивації до розвивальної взаємодії у класі є емоційна насиченість пошукової, пізнавальної, регуляційної або ціннісно-естетичної активності школярів, яка формує високоефективне бажання відшукати і зрозуміти зміст сучасних соціальних, наукових і цивілізаційних проблем. Тому специфіка форм і методів навчальної роботи пов'язана з використанням великої кількості наочних фактів, аналітичних схем і таблиць, пам'яток для школярів і проспектів самостійної освітньої діяльності.

Психодидактичні завдання цього етапу, на наш погляд, успішно вирішує мотивація творчої актуалізації. Важливими її компонентами є креативно-паритетні взаємини особистостей, їхнє позитивне ставлення один до одного та індивідуальний стиль причетності до освітньої діяльності. У цій ситуації виникають потреби різнобічного осмислення умов і вимог психодидактичної мети як системи освітніх задач для досягнення успішного результату інноваційно організованого процесу навчання.

Загальновідомо, що вчителі експериментальних шкіл проходять ґрунтовну теоретичну, проектну і досвідну перепідготовку як психологи-дослідники, в результаті якої здатні

позитивно впливати і внутрішньо мотивувати учнів до освітньої діяльності. Так, під час співтворення школярами установчо-мотиваційного етапу педагог надає можливість і викликає інтерес кожного до самовираження і самоствердження за допомогою системи проблемно-діалогічних завдань та емоційно-сміслових конфліктів. Тому бажання і потреби учасників освітнього дійства одержують культурно-психологічне скорегування завдяки професійно-мистецьким технікам розвивальних взаємостосунків, котрі сприяють їхньому індивідуальному становленню. У ситуації розширення поля емоційно та розуміннево позитивного ставлення до навчання учень нагромаджує дієвий досвід творення, зростають його можливості щодо актуалізації нових мотиваційних відношень і самого розвитку потребо-мотиваційної сфери в цілому.

Щоб створити позитивне культурне середовище і сформувати стійку мотивацію учнів до творчості у навчанні, вчитель часто вдається до проблемно-критичних ситуацій, щонайперше тих, які мають високу ступінь "невизначеності". Це породжує в класі здебільшого відомий стан "бойового" збудження, який спричинює проблемно-діалогічне мислення через пізнавальний пошук, ризик та інші мотиваційні стимули, котрі насичують спонтанну емоційно-катарсисну активність школярів. Відмова від усталених стереотипів і способів поведінки, пошук інноваційного стилю і психоритму діалогічних взаємин, прояви ініціативи та усвідомлення кожним особливостей проблемно-пошукового поля свідомості формують стійку творчу мотивацію, яка створює ефект підйому потенційних здібнос-

тей, активізує учнів до повноцінної освітньої діяльності.

Краще зрозуміти ці процеси дає змогу теорія реверса активності *М. Антера і К. Сміта* [23, с. 257], яка моделює перебіг творчої актуалізації навчальної групи. Так, з розширенням потенційних можливостей з'являється бажання самовиразитися і самоутвердитися, яке спричинює зростання активації у напрямі набуття пошукового збудження індивіда. Коли, скажімо, акт самоствердження реалізується повно, то виникає реверс активності “з кривої пошуку на криву уникнення активації, а творче збудження змінюється на приймний стан релаксації після досягнутого успіху. Згодом у суб'єкта знову з'являється бажання виразити свої відчуття: виникає реверс активації на криву пошуку, і цей процес знову буде повторюватися” [27, с.91].

Проаналізована модель дає змогу зрозуміти, чому навчально-виховно-освітня діяльність за модульно-розвивальної системи, насичена актами самовираження і самоствердження особистості, а відтак досягнути суть творчої актуалізації, яка за нових соціально-культурних умов навчання вигідно відрізняється від звичайної (традиційної), передусім на рівнях: а) універсальної управлінсько-технологічної моделі організації неперервної розвивальної взаємодії у класі, б) системи інноваційного програмово-методичного забезпечення модульного навчання, в) інваріантного набору технік конкретного психомистецького дійства актуальних освітніх взаємин учителя і учнів. Задоволення від інтенсивного соціального творення і пов'язане з ним позитивне емоційне переживання

особистості відбувається довготриваліше і поєднується з її високим гедонічним тонусом. Тому в системі експериментального навчання проектується і практично втілюються елементи наукової, соціальної і мистецької творчості, котрі позбавляють освітню працю школярів одноманітності, “рутинності”, поверховості.

**Змістово-пошуковий етап** відрізняється від інших форм модульно-розвивальної організації навчання щонайперше плануванням і стратегією педагогічної взаємодії, які зорієнтовані на пошук теоретичного змісту теми. Його метою є розвиток пошукової пізнавальної активності і самостійності учнів через ситуації особистої невизначеності, інтелектуального утруднення, пізнавально-сислової суперечності. Тому характерною ознакою зазначеного етапу є блочно-ситуативний спосіб добування школярами теоретичних законів та інших важливих залежностей. Це означає, що останні не подаються і не транслюються вчителем у готовому вигляді, а внутрішньо добуваються кожним учнем шляхом психологічно вивірених розуміннево-дослідницької активності, основним змістом якої є постановка та доведення гіпотез щодо прийнятних способів розв'язування навчальних проблемних ситуацій, світоглядних проблем й освітніх задач. Досягнення мети здійснюється через пошуково-орієнтаційні спроби, дії і вчинки, котрі спрямовуються на те, щоб учень уgliedів ідею-розв'язок та реалізував її з допомогою власних, перцептивних, мотиваційних, емоційних, мисленневих і вольових операцій. При цьому він діє за умов внутрішньої невизначеності, персоніфі-

кованих утруднень і суперечностей, що сутнісно драматизує актуальний освітній процес. Звідси, власне, й найпродуктивніші методи навчальної роботи – евристична бесіда, проблемний семінар, освітня сценка, учнівське дослідження, світоглядний диспут тощо.

Зазначений етап технологічного освітнього циклу, на наш погляд, також має специфічні потребомотиваційні переважання, які організуються навколо дії наступної сфери утилітарно-практичної мотивації – регулятивної мотивації, котра, зі свого боку, структурно утримує мотивацію організаційно-освітніх досягнень. Якщо перші її два блоки головню орієнтовані на активізацію процесуальної сторони освітньої діяльності, то останнє мотиваційне поєднання пов'язане з реалізацією пізнавальної потреби.

Звичайно, зазначений поділ умовний, тому що мотиваційна система організації завжди містить процесуальний і результативний аспекти одночасно як два необхідних, діалектично спричинених, структурних компоненти. Проте функціональна специфіка мотиваційного процесу в ситуації освітньої співдіяльності все ж існує. Як стверджує *В.Г. Асєєв*, дискретний результат важливий тим, що він немов акумулює й утримує в потенційному вигляді з наступною неперервно-процесуальною реалізацією той процес, який впливає на його перебіг, перетворення, продуктивність [2, с.184]. На такій цілісній функціональній основі й реалізуються механізми зазначеного виду мотивації.

Важливим соціально-психологічним чинником, який формує організаційно-утилітарну мотиваційну сферу,

є співвідношення між системою цінностей (і, відповідно, процесів, котрі спрямовані на їх реалізацію), диспозиціями і соціальними установками суб'єктів організаційної діяльності. За кордоном однією з найпопулярніших і водночас цікавих теорій, що описує у психологічних термінах природу такого поєднання, вважається модель інструментальності *В. Вроома*, яка створена на базових твердженнях концепцій “очікуваної цінності” (*Дж. Роттер*) та “інструментальності” (*Д. Пік*).

Основні положення вroomівської концепції сформулював *Хекхаузен*: “Очікування багатьох можливих наслідків дії, безумовно, вирішальним чином впливає на мотивування діяльності... Майбутній результат дії передчасно оцінюється як деякий інструмент для досягнення ще більш віддалених перспектив... Продуктивність праці залежить, з одного боку, від її інструментальної цінності задля досягнення цілей вищого рівня, а з іншого – від їх важливості (валентності), тобто того, що являють собою ці цілі для суб'єкта” [61, с.231]. Явище “очікуваної цінності” *В. Вроом* пояснює так: результат якісно вищий тоді, коли сильніша мотивація, тенденція, або спонукання до дії. При цьому результат дії сам по собі характеризується високою валентністю, оскільки успіх завжди має максимальну інструментальність, пов'язаний з “можливою винагородою”. Звідси особистість здебільшого переживає стан відчуття задоволення власними досягненнями [69]. Крім того, автор пропонує модель, що реалізує зв'язок між “очікуванням досягнення” у результаті дії, або події, і валентністю цього розвитку, позначаючи його поняттям “психо-

логічна сила". На його думку, такий зв'язок відображає "результативну" тенденцію поведінки у ситуації вибору – суперечності, невизначеності, драми тощо.

Отже, вroomsвська концепція припускає наявність таких моделей: а) валентності, б) дії, що пояснює розмежування поведінки у ситуації досягнення, і в) "виконання", що відображає процес формування засобів прогнозування досягнутого результату і є закономірним логічним завершенням цієї концепції.

Модель "виконання", на переконання Х. Хекхаузена, треба розглядати як інтегральну структуру, що відображає функціональну єдність усіх моделей як необхідних етапів єдиного процесу досягання "очікуваної цінності". Процес починається із взаємодії валентностей наслідку дії та інструментальності рівня організації дії. Наслідок дії знаходить утілення у валентності певного рівня її окремого результату. Утворена валентність взаємодіє із очікуванням конкретного досягнення (успіху) особистості. Цей процес породжує мотивацію (як реальну психологічну силу) для виконання наступної дії, котра знаходить вияв у готовності витратити потрібну кількість зусиль. Насамкінець відтворення зусиль і здібностей у суб'єкта формується самостійно досягнутий результат.

На думку В.П. Казміренка [23, с. 269-270], кожний параметр аналізованої моделі може бути розглянутий через призму специфіки соціально-організаційних ознак, механізмів соціально-психологічної регуляції організаційної поведінки і діяльності. Специфіка цих проявів полягає не тільки в характері і рівні опосеред-

кованості механізмів реалізації валентності, а й в особливій змістовій і пошуковій природі мотивації досягнень, очікуваних цінностей на цьому етапі технологічного циклу модульно-розвивального процесу, а тому насамперед зводиться до відкриття та осмислення універсальних теоретичних залежностей.

Описання проблеми мотивації досягнень було б неповним без аналізу, хоча б короткого, найбільш узагальнених аспектів концепції А. Маслоу [30]. Сама ця концепція має велику кількість аналітичних схем і є однією із тих, з якою важко не погодитися. Її популярність пояснюється загальним характером теорії самоактуалізованої особистості. Так, провідним принципом, який формулює вчений, є пояснення мотивації поведінки особистості, виходячи не із статичної природи, а з умов її саморозвитку, тобто того позитивного факту, "якою вона повинна бути" і які її шляхи повноцінного розвитку і самореалізації.

Загальновідомо, що А. Маслоу виділяє п'ять рівнів потреб, які послідовно реалізуються особистістю: 1) фізіологічні, 2) в безпеці, 3) у любові і коханні, 4) в оцінці і повазі, 5) у самоактуалізації. Немає необхідності особливо доводити, наскільки важлива роль організаційного середовища як в реалізації даних потреб, так і у фіксації цих психологічних утворень у стійкі системи регуляції поведінки учня як суб'єкта освітньої організації, особливо в динаміці переходу потреб "дефіциту" (1 – 4 рівні) у потребу "зростання" (5 рівень). Модульно-розвивальна модель побудови навчально-виховного процесу спричинює системну активізацію со-

ціально-психологічних чинників, які забезпечують ефективність цього переходу на всіх етапах технологічного циклу шляхом сприйняття, добування, збагачення, поширення і творення кожним на модульних заняттях соціально-культурного досвіду нації у вигляді знань, умінь, норм і цінностей. Це, по-перше, забезпечує учневі можливість продуктивної програмово-ситуативної орієнтації та особистісної адаптації в групі; по-друге, розширює поле індивідуальної свободи дії, зокрема вибору форм і засобів утілення власної творчої активності, котра розширює діапазон його самоактуалізації. При цьому найважливішою організаційною умовою цієї системи мотивування є формування культурного механізму регуляції поведінки від етапу до етапу розвивального циклу соціальної взаємодії.

Завдяки мотиваційному підходу до навчання, учасники міжсуб'єктної взаємодії за аналізованої системи відчують набагато менше внутрішніх конфліктів, дискомфорту, тому що переважає позитивна психологічна атмосфера, соціально-рольова орієнтація на взаємоадаптацію і паритетну освітню діяльність. Це пов'язано із тим, що освітня організація модульно-розвивального типу сприяє компенсації численних "недоліків", які суб'єкт рефлексує у просторі власних самооцінок, самостварення, самосвідомості. Зазначена полімотиваційна діяльність значною мірою розширює діапазон життєвих інтересів і, відповідно, шляхи та способи самоактуалізації. Відтак особистість навчається 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 цілісності та досконалості. Природно, що учні модульних шкіл меншою мірою залежать від соціуму, розкуті і самовідповідальні у ділових контактах, а тому сміливіші, правдивіші, толерантніші і гуманніші за людський загал.

Конструктивний аналіз концепції "самоактуалізованої особистості" *А. Маслоу* [30], "повністю функціональної особистості" *К. Роджерса* [45], "здорової особистості" *В. Франкла* [54], "вільної особистості" *Е. Фромма* [55], "активно розвиткової особистості" *Г. Олпорта*, а також наукових робіт узагальненого спрямування [4, 24, 29] дає змогу обґрунтувати теоретичну модель оптимального набору рис самоактуалізованої особистості, яка, на наш погляд, містить щонайменше 20 характеристик:

- простота, природність як у поведінці, так і у внутрішньому житті, думках, помислах;
- здатність насолоджуватися навколишнім світом, висока точність сприймання довкілля та його особливостей;
- переважання пристрасності та інтересу до світу, а не до себе, відсутність егоцентризму;
- наявність улюбленої справи, в яку вона вірить, заняття, якому повно віддана;
- об'єктивний погляд на суспільне життя, людей, а не емоційна оцінка ситуацій і подій;
- джерелом страху і хвилювання самоактуалізованої особистості є об'єктивні соціальні проблеми, а не її невротична уява чи спосіб світосприйняття;

- готова при ускладненні соціальних умов змінювати свої погляди і поведінку без зайвих стресів і, на противагу невротикам, не відчуває тривоги з боку несподіваного, несвідомого, таємничого, а швидше, навпаки, невідоме цікавить її;
  - має високі творчі здібності в тій чи іншій сфері (наукові, художні, практичні), і у своєму ставленні до творчості нагадує дитину;
  - велика, більша ніж в інших, здатність відчувати радість і щастя кожної миті життя;
  - вміння отримувати максимум задоволення від теперішнього поєднується у неї з наявністю перспективної мети, віри у відкрите майбутнє, що почасти дає змогу легко перенести тяжкі втрати;
  - явна здатність любити і кохати, спроможність налагодити глибокий особистісний зв'язок з іншими людьми, а тому готовність до довгого щасливого життя у шлюбі;
  - перевага у спілкуванні надається людям з чесними, відкритими рисами характеру, тобто тим, які ідуть шляхами самоактуалізації;
  - демократичність, відчуття своєї ідентичності з людством, вихід за політичні, економічні, національні обмеження;
  - чітке розмежування добра і зла, правди і кривди, прекрасного й огидного;
  - відсутність підвищеного інтересу до негативних явищ у житті або мистецтві (приниження, насильство і т.п.), явне бажання покращити й удосконалити світ, конструктивна критичність;
  - повага до себе і повага до інших, здатність до філософського гумору і мудрих учинків;
  - відсутність внутрішнього конфлікту, а звідси відсутність боротьби такої особистості самої з собою, збереження і витрата персональної енергії на розв'язання виробничих і творчих завдань;
  - прагнення до аутентичності, яке характеризується відвертістю у спілкуванні, пошук нових духовних форм вербальної і невербальної взаємодії;
  - відношення до життя як до неперервного динамічного процесу, а також відчуття близькості з природою, турбота про інших людей і готовність надати їм допомогу;
  - антиінституціоналізм, тобто антипатія до бюрократичних організацій, у тому числі скептичне ставлення до науки і техніки, що використовується здебільшого для тиску на природу і маніпулювання людьми.
- Отже, психологічно здорова, або самоактуалізована особистість свідомо контролює своє життя. Саме цю основну соціально-психологічну умову реалізують психомистецькі технології модульно-розвивального навчання. В результаті учень спроможний до свідомого, хоч і не завжди раціонального, керівництва своєю поведінкою, власними вчинками і врешті-решт долею. Виконуючи різні соціальні ролі під час проходження повного модульно-розвивального циклу ("менеджер", "науковець", "проектувальник", "професіонал", "філософ", "технолог", "психолог" та ін.) він не ототожнює їх зі своїм істинним Я, а вдається до послідовних прогресивних виборів (завжди бути відвертим, чесним, самодостатнім тощо) кожного моменту життя. Звідси непримириме протистояння у свідомості кожного "вибору зростання проти вибору страху".

А. Маслоу у зв'язку з цим пише: "Якщо ми хочемо бути помічниками, консультантами, учителями, керівниками, або психотерапевтами, то треба прийняти особистість і допомогти їй зрозуміти, якою саме особистістю вона є" [30, с. 189]. Іншими словами, потрібно допомогти їй більшою мірою бути такою, як вона вже є насправді, повніше реалізувати те позитивне, на що вона здатна тільки в потенції. Модульно-розвивальна система як освітня модель інноваційного типу чи не вперше у практиці вітчизняної школи дає змогу успішно вирішувати зазначене коло завдань.

**Оцінювально-смісловий етап** охоплює частину пізнавально-емоційної фази та окремі механізми утилітарно-практичної сфери, зокрема мотивацію досягнень, водночас на ньому вступає у дію мотивація самоактуалізації. Але найповніше зазначений етап активізує процеси зародження критично-регуляційної фази технологічного циклу і, відповідно, сприяє утворенню організаційно-інституційної мотивації.

Метою оцінювально-сміслового етапу є окреслення пошуково-сміслового простору кожного учня шляхом актуалізації механізмів оцінювання і самооцінювання, контролю і самоконтролю. Цей етап спрямований на первинне осмислення теоретичного змісту здобутого соціально-культурного знання, його універсальних залежностей (теорії, закономірності тощо). Особлива увага привертається до знань високого ступеня абстрактності та узагальнення навчальних умінь, застосування їх у різних теоретичних ситуаціях. Тому на цьому етапі використовуються

проблемний діалог, колективний пошук, усне і письмове опитування, тести і кросворди, творчі вправи тощо.

Найважливішим механізмом, який забезпечує багатоманіття форм інституційної мотивації оцінювально-сміслового етапу є соціально-психологічна природа мотиву афіліації, основний зміст якого поєднує усвідомлене бажання допомоги (*див. словник*). Він є фундаментальною гуманістичною основою організаційної поведінки, що розкриває різні аспекти її проявів: співробітництво, співпереживання, взаємопідтримка тощо. Афіліація як процес тісно пов'язана із встановленням соціально-психологічного контакту і його цілеспрямованою підтримкою, яка у кінцевому підсумку приносить задоволення і збагачує співрозмовника. При цьому міра реалізації такої підтримки залежить не тільки від суб'єкта, який готовий до афіліації (від учителя), але й від "об'єкта", на який вона орієнтована, тобто від учня-партнера. Іншими словами, для її розвитку важлива не лише соціальна позиція суб'єкта викладання, а й факт узгодження, бажання і внутрішньої готовності суб'єкта учіння її прийняти. Партнер педагогічної комунікації – не лише "об'єкт" допомоги, головне, що він має реальну змогу бути суб'єктом розвивальної взаємодії.

Відтак сила мотиву афіліації є дуже важливим параметром регуляції організаційної поведінки між вчителем і учнями на оцінювально-смісловому етапі, оскільки на ньому визначається рівень правильності розуміння здобутих знань під час їхнього паритетного контакту, що допомагає відчути присутність процесу співробітництва, співпережи-

вання в організації оцінювання, контролю і перебігу мисленнєвого експериментування над теоретичними залежностями. Основною тут є проблема адекватності очікування між учасниками навчального процесу. Досить часто суб'єкти організаційної діяльності прагнуть до різноманітних форм соціально-психологічної активності. Найтиповішим її еквівалентом є розширення сфери партнерських обов'язків, умов допомоги, видів гуманного впливу і т.ін. Проте дидактичні можливості реалізації цих умов здебільшого не значні через велику наповненість класів, або через партнера, якому вона надається, і неадекватні тим психологічним затратам, які від нього вимагаються в обмін за надану допомогу. Отож проблема реалізації сукупності потреб в партнерстві на оцінювально-смысловому етапі завжди пов'язана з "очікуванням" і "важливістю" того підкріплення, яке суб'єкт сприймає як важливе і цінне для себе.

Модель афіліативних диспозицій А. Мехраб'яна і С. Кзендзьського [70] підтверджує те, що рівень узагальнених очікувань зменшується залежно від зростання глибини знайомства і ймовірності прогнозу позитивних наслідків партнерської поведінки. Водночас підвищується значення і роль специфічної прив'язаності: суб'єкти, які мають орієнтацію не на внутрішнє прийняття іншого, психологічно не суперечать тим особам, котрі прагнуть афіліації. Звідси пошук афіліації як факт установлення освітнього контакту, є надзавданням психолого-педагогічного змісту аналізованого етапу.

Метою **адаптивно-перетворювального етапу** є розкриття процесів

нормотворення учня, які пов'язані з формуванням умінь, навичок, норм та еталонів суспільно бажаної освітньої діяльності. Природно, що його основний зміст становлять соціальні норми-плани, програми, проекти, технології тощо. Водночас важлива форма роботи за означених умов розвивальної взаємодії – оперування системою вправ (пропедевтичні, коментовані, пробні, пояснювальні, тренувальні), оскільки саме її виконання спричинює нормотворчу активність учнів, удосконалює їхні вміння та навички. Для цього, власне, й створюються нормативно-регуляційні критичні ситуації, які вимагають розуміння нового принципу соціального використання щойно здобутого теоретичного знання. На цьому етапі вступає в дію мотив допомоги, який лежить в основі формування тих складових поведінки, котрі називають просоціальними [33, 34, 48, 54, 61] і котрі є важливими механізмами регуляції і збереження функціональної цілісності освітньої діяльності. Зазначений мотив першочергово входить до системи специфічних норм, що пов'язані із соціальною відповідальністю, взаємністю, співпереживанням. Так, скажімо, реалізація мотиву допомоги – важливе джерело розвитку відношень соціальної справедливості, альтруїзму, соціальної моралі, обов'язку. Оскільки за рейтингом домінування сфер змістового модуля на цьому етапі переважають соціальні норми-взірці, то й мотиву допомоги тут відводиться виняткове місце та головна спонукальна роль.

Цілісною теоретичною концепцією, що розкриває природу цього процесу, є модель альтруїстичної дії С. Швар-



ца [61]. В її основу покладені три найважливіші аспекти моральної поведінки. Перший аспект відображає усвідомлення наслідків власної дії для благополуччя інших людей. Специфічною особливістю може, наприклад, бути здатність і готовність співпереживати стан іншої особи [23]. Якщо дія суб'єкта зачіпає благополуччя інших, то значення набуває другий аспект: він повинен приписувати відповідальність за свою дію та її наслідки для оточуючих осіб собі, а не зовнішнім обставинам. Тут ситуаційні та особистісні чинники тісно взаємодіють. Рішення і бажання особи надавати допомогу буде меншою, ніж у випадку, коли вона має змогу вільно вирішувати: допомагати чи не допомагати. Разом з тим готовність взяти на себе відповідальність за дію іншого є одним із параметрів індивідуальних відмінностей. Третій аспект містить моральні (або процесуальні) норми, які припускаються суспільством і частково або повністю приймаються особою як внутрішній імператив. На думку *С. Шварца*, такі норми керують діяльністю не безпосередньо, а лише за наявності двох перших аспектів: усвідомлення наслідків для інших і приписування собі відповідальності [61, с. 356].

Отже, на адаптивно-перетворювальному етапі діє мотивація взаємодопомоги, яка має свою процесуальну модель альтруїстичної дії між учителем і учнями (за концепцією *С. Шварца*), що утримує такі складові: актуалізацію особистісної відповідальності і морального обов'язку, перевірку і корекцію адекватності володіння науковими нормами, а також дію-вчинок як результат освіт-

ньої діяльності. Іншими словами, мотивація допомоги цього етапу містить всі три контури психологічної регуляції: афективний (емоційний), когнітивний і дійовий, причому останній може бути вирішальною умовою всієї альтруїстичної процедури паритетної педагогічної взаємодії [23].

**Системно-узагальнювальний етап** передбачає формування цілісної системи особистісних знань і норм як конструктивних компонентів спочатку змодельованого соціально-культурного, а згодом і ментального досвіду учня, причому з ціннісно важливим систематизованим орієнтиром. На цьому етапі навчального модуля відбувається глибоке осмислення школярами завершеного блоку освітнього змісту, його цілісне світоглядне структурування, вироблення умінь порівнювати і зіставляти культурні підходи. У зв'язку з цим учитель найчастіше використовує такі форми роботи, як залікове тестування, аналітичну роботу з узагальнювальними моделями, таблицями, схемами тощо. Зазначений етап модульно-розвивального циклу знаменує перехід від критично-регуляційної фази освітньої діяльності до ціннісно-естетичної, коли треба не просто продемонструвати свої знання чи норми, а спроектувати їх на ту чи іншу історичну ситуацію, сучасні наукові досягнення, соціальне сьогодення, нарешті власний ментальний досвід кожного учасника навчання.

Все сказане свідчить про те, що на системно-узагальнювальному етапі вступає в дію мотивація влади, яка становить основу мотивації інституційного досвіду, котра: по-перше, регулює дії членів навчально-виховної організації, активізує і спонукає

їх до ціннісно-естетичного ставлення до здобутих знань і норм; по-друге, забезпечує інтеграцію, концентрацію і координацію зусиль, бажань у структуруванні пізнаного соціально-адаптованого знання; по-третє, підтримує інноваційну стійкість у відносинах, підпорядковує їх організаційну цілісність; по-четверте, реалізує можливість задоволення низки потреб, які сприяють зняттю суперечностей і впорядкуванню міжособистісних взаємин.

Серед різноманітних підходів до аналізу проблеми влади найґрунтовнішою є типологія, запропонована М. Вебером [25, 31], який виділяє три типи влади: 1) легітимну, тобто ту, яка базується на розумінні, або логічному уявленні, про деяку доцільність, встановлену у нормах, правилах і принципах раціональної необхідності дій суб'єкта влади; 2) харизматичну, основою якої є особистісний суб'єктивний вплив лідера, його енергія і здібності; 3) традиційну, яка тримається на силі і стійкості історичних традицій, звичаїв тієї чи іншої етнонаціональної спільності. Зазначену типологію вищезгаданих типів влади у структурі організаційних відношень розробили *Френч і Равен* [61]. Вона базується на постулаті, що влада і вплив необхідні явища в організації.

Методи, форми і засоби встановлення рівня осмислення кожним учнем цілісності здобутого соціально-культурного змісту навчального модуля підбирається вчителем з урахуванням того, щоб утвердити на модульних заняттях власну легітимну владу, тобто щоб делікатно впливати на свідомість учнів, від яких залежить ефективність його керівної діяль-

ності, зокрема отримання освітніх ресурсів, необхідних для досягнення розвивальних цілей через вихованців. З точки зору психологічних аспектів впливу, такі ресурси (засоби впливу) суб'єкту необхідні для: а) задоволення потреб, прагнень і намірів особистісного самоствердження школярів; б) регулювання процесу реалізації цих потреб, прагнень і намірів у ході паритетних взаємостосунків; в) формування в кожного учня уявлень про законність і можливість цих дій; г) розвиток почуття громадянського обов'язку і самовідповідальності за якість свого життя.

Одним з найважливіших механізмів влади є соціально-психологічний вплив. Розглядаючи вищезгадану типологію, можна виділити його основні форми у процесах управління освітньою організаційною діяльністю. Це: влада примусу (сила дії визначається тим, наскільки виконавець вірить, що у випадку небажаної поведінки об'єкт влади володіє такими ресурсами і має виконати такі дії примусу, які завадять задоволенню потреби, або має можливість створити інші неприємності); влада винагороди – сила визначається очікуванням, що у випадку бажаної поведінки суб'єкт влади може задовольнити потреби чи наміри виконавця; експертна влада – сила залежить від того, наскільки виконавець вірить у знання, навички, досвід або інтуїцію суб'єкта влади у сфері тієї діяльності, яка їх об'єднує і дає змогу задовольнити потреби; еталонна влада – заснована на ступені привабливості суб'єкта влади, бажанні бути схожим, або ідентифікуватися з ним; законна влада – класична форма легітимної влади, заснована на визнанні ви-

конавцем необхідності підкоритися вказівкам відповідно до встановлених норм, залежно від глибини особистого прийняття цих норм; інформаційна влада – реалізується у тих випадках, коли суб'єкт влади володіє інформацією як ресурсом переконувального впливу з метою змінити поведінку виконавця [23, с. 306; 31].

Зазначені механізми впливу можна розглядати як своєрідні соціально-психологічні атрибути мотивації влади, або як її основні процесуальні ознаки. У цьому контексті влада – це не тільки узагальнений засіб впливу у вигляді примусу чи заохочення, а й система відповідних дій, які надають учневі можливість вибору свідомих раціональних засобів організації освітньої поведінки. При цьому головними критеріями тут є інституційно-світоглядна цілісність високих організаційних цінностей навчальної групи (збагачення міжособистих взаємин, творення культурних вартостей тощо). Отож влада є тим важливим чинником, який регламентує, або обумовлює вибір. Безумовно, що чим вищий рівень розвитку впорядкованості саме паритетних відносин у навчанні, тим актуальнішою є спричинювальна функція учительської влади.

Мотивація влади, не зважаючи на локальність організаційних відношень на системно-узагальнювальному етапі, пов'язана з моральним опосередкуванням, що передусім знаходить вияв у системі цінностей змістового модуля, якими керується учитель як суб'єкт влади. З цієї точки зору, вплив має творчо-конструктивну спрямованість, підпорядковується цілям і цінностям освітньої організації, або має деструктивні наслідки

як спосіб суперечливого самоствердження статусного положення. Звідси відома дилема: влада як благо для себе, чи влада як благо для інших? Вчитель на модульно-розвивальних заняттях завдяки психолого-педагогічному змісту рефлексує, наскільки учні володіють простором влади, оскільки його ліквідація, з одного боку (від учителя), може привести не лише до втрати паритетності взаємовідносин, а й до негативної реакції школярів. Це блокує розвивальну взаємодію і знижує рівень досягнення завдань інноваційного навчання. Тому педагог покликаний підтримувати емпатійний баланс влади, що не викликає непокірності, неслухняності, конфліктності.

Важливим чинником, який спрямовує мотиваційну структуру влади є її дієва спрямованість, до якої належить вплив як: а) безпосереднє спонукання до дії, або поведінки виконання; б) регламентування, впорядкування, або обмеження дії і поведінки; в) утвердження правильності суджень і важливості своєї особистості. В безпосередньому акті освітнього впливу ці компоненти перетинаються з позицій цілей і засобів. Проте залежно від ситуації вони можуть бути і самостійними стійкими параметрами індивідуальних психологічних установок, відношень і намірів у діях суб'єкта влади.

Отже, розглянуті соціально-психологічні механізми мотивації впливу і влади – складна комплексна проблема, що охоплює сферу регуляції організаційної поведінки. У контексті цього висновку інституційна мотивація критично-регуляційних паритетних взаємин у системі “учитель – учень” являє собою реалізацію

соціогенних потреб у різних формах соціально-психологічної активності та завжди спричинена двома умовами. Щонайперше має місце обумовлення зовнішньою детермінацією з боку тих інституційних відношень, в яких перебуває суб'єкт організаційної діяльності; тоді потребо-мотиваційні процеси формуються відповідно до змісту інституційних норм та особливостей соціального контролю, який діє в структурі оргвідношень та освітньої діяльності. Суб'єкт, вступаючи у відносно стійку систему зв'язків і залежностей, прогнозує багатогранність своїх взаємин та актив інформаційного і ділового обміну, планування і рефлексії стосунків тощо. Іншими словами, мовиться про зовнішній нормативний контур, що визначає усталений набір параметрів регуляції, спонукань і форм активності відповідно до законів і правил соціально-інституційної поведінки [23].

Крім того, існують внутрішні механізми самодетермінації, або само-спричинення інституційної поведінки та досвіду, в основі яких лежать складні комплекси спонукальних сил, котрі реалізують глибинні соціогенні потреби. Наявність цього внутрішнього контуру надає суб'єкту певну свободу вибору психологічних засобів регуляції поведінки, потенціалізацію розвитку властивостей саморегуляції, самоконтролю, самостійності і самоорганізованості у цілому.

Зазначені сфери спричинення паритетних взаємин в інноваційному освітньому процесі обумовлюють одну одну, спрямовані на забезпечення внутрішнього соціально-психологічного комфорту, адаптивності і динамічності пристосування суб'єкта до реальностей організаційної жит-

тєдіяльності та перспектив його саморозвитку.

Відтак інституційна поведінка та досвід учасників навчально-виховного процесу під час проходження трьох етапів критично-регуляційної фази навчального модуля припускає, що суб'єкт організаційної діяльності в основному зорієнтований на виконання партнерських функцій. В цілому задоволення сукупності потреб в партнерстві є своєрідною формою реалізації соціально-психологічної активності особистості у вигляді різного стилю регуляції освітньо-інституційних відносин, котрі передбачають: а) спрямованість та ініціативу пошуку, управління і регуляцію суб'єктних потоків активності; б) сталість в оцінці і диференційованість оцінок кожного; в) схильність до збереження і розвитку досвіду партнерської діяльності; г) стійкість до впливу зовнішніх організаційних чинників щодо ефективності партнерських взаємин [23, с. 319]. Крім того, поведінка учня за нової системи освіти завжди спрямована на пошук соціально-інституційної оцінки, визнання, підкріплення активності у формі присвоєння моральних, матеріальних або інституційних цінностей (наприклад, можливість розвитку статусу тощо). І насамкінець, він прагне до встановлення відповідного (суб'єктивно бажаного) рівня незалежності у системі інституційних зв'язків і відношень, виявляє активність, яка спрямована проти його деперсоналізації.

Аналіз структури інституційної мотивації, безперечно, повинен містити зв'язок з механізмами соціального контролю. Його необхідно розглядати, з одного боку, як систему, що забезпечує впорядкованість взаємодії

і взаємостосунків суб'єктів спільної діяльності. А з іншого – як відповідні механізми, що надають партнерам (вчителю і учню) можливість прогнозування (антиципація) соціальних дій у межах встановлених норм і соціальних очікувань. У такий спосіб модульно-розвивальна освітня система через складні процеси інституційних відношень, регламентованих функцій і цілей формує комплекси міжсуб'єктної регуляції поведінки, які й забезпечують стійкість і стабільність її соціокультурної організації. Останні характеристики групової поведінки є важливими умови саморегуляції, розвитку і вдосконалення соціально-психологічних параметрів організаційного клімату і спільної діяльності суб'єктів взаємовпливу. У цьому випадку соціальний контроль – один із головних чинників, що визначає різноманіття

організаційної поведінки. Причому чим вища складність і структурність інституційних відносин, тим різноманітнішими за змістом і багатоманітністю зв'язків є сфера інституційної мотивації і механізми соціального контролю (рис. 3).

Водночас такий контроль – один із найбільш важливих чинників, що опосередковує як змістовий бік, так і динаміку інституційної мотивації модульно-розвивального оргпроцесу. Він припускає свідоме прийняття суб'єктами духовних систем інституційних цінностей не тільки на системно-узагальнювальному етапі, а й на третій, останній фазі навчального модуля – ціннісно-естетичній. При цьому провідну роль відіграють конвенціальні відношення і норми й, відповідно, мотивація взаємної відповідальності, вагомості, гармонії інтересів. Тому соціальний контроль

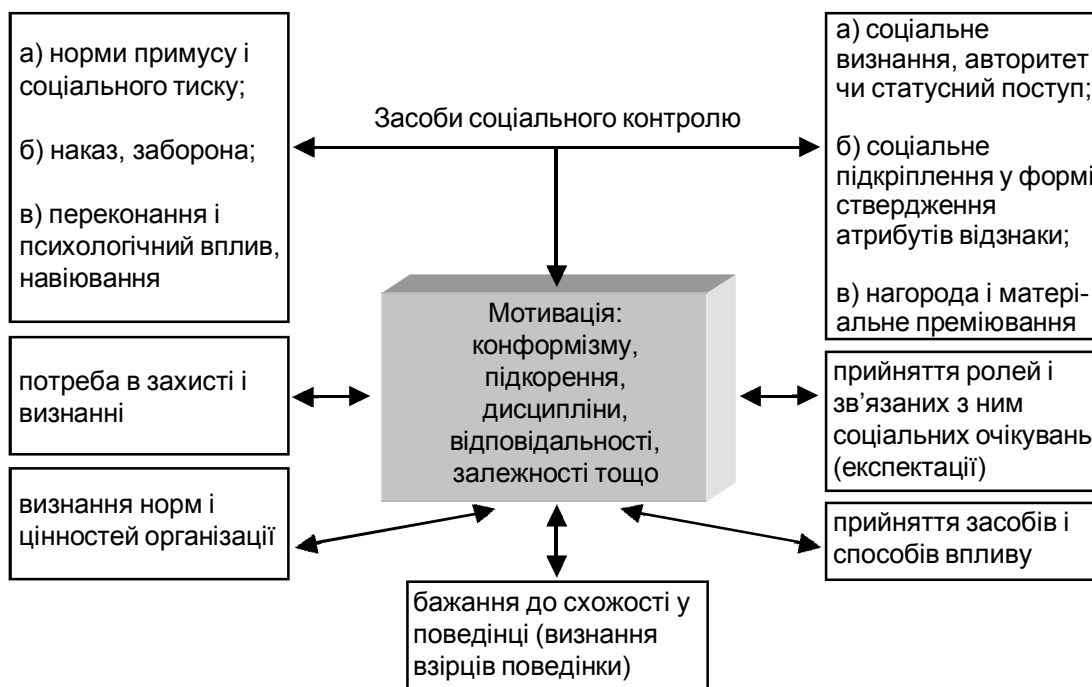


Рис. 3. Взаємозв'язок засобів соціального контролю і механізмів інституційної мотивації (за В.П. Казміренком)

критично-регуляційної фази є критерієм мотивації соціально-психологічного узгодження стосовно тих прав і обов'язків, які суб'єкти приписують собі і ставлять один одному.

Отже, первинний аналіз проблем інституційної мотивації критично-регуляційної фази вказує на її виняткове значення для організаційної поведінки. Ця сфера є самостійною системою соціально-психологічних механізмів спонукання і регуляції організаційної співдіяльності учасників модульно-розвивального процесу. Адже порушення законів взаємної відповідальності, паритетного партнерства, взаємної цінності і конвенціональності відношень призводять до складних змін у мотивації інституційної поведінки критично-регуляційної фази, що блокує задоволення провідних соціогенних потреб, які виникають і розвиваються у спільній освітній діяльності.

В обґрунтуванні проблеми організаційного менталітету візьмемо за основу положення, що модульно-розвивальна організація як складна система є не тільки формою цільового поєднання діяльностей різних осіб, а і своєюрідною консорцією (*від лат. sort — доля*), тобто забезпечує поєднання учасників освітнього процесу в єдину життєдіяльну долю. Водночас організаційний менталітет – явище соціально-психологічне за своєю сутністю, оскільки його зміст близький до цілісної природи особи як суб'єкта діяльності. Останній за нової системи освіти свідомо і цілеспрямовано бере участь як у реалізації конкретної соціально важливої мети, так і в розвитку цієї освітньої спільності, у наповненні своєї долі і долі однокурсників-партнерів.

Термін “ментальний”, як відомо, стосується психологічного змісту життєактивності індивіда, оскільки характеризує те, що є у думках, переживаннях, світобаченні індивіда загалом. Звісно, у його внутрішньому світі, крім різноманітних психічних станів і процесів, комплексів і конструктів, форм і механізмів та багатьох інших психічних утворень спонтанного чи спричиненого походження, є також вищі духовні потреби і переживання (прекрасного, істини, гармонії), альтруїстичні прагнення – вчинки (добро, честь, відданість), творчі злети людського духу (інтуїція, інсайт, любов). Тому духовний 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 [60]. Відтак менталітет – це складний світ ідей високого розуму, моральних норм, особливостей духовного і психологічного життя нації, в якому ментальність характеризує бажання, хотіння, самоактуалізацію, вітальну потенцію мислити, діяти, вчиняти і виявляється у тотожності масового світосприйняття і світобачення. Вона зумовлює такий рівень індивідуальної і суспільної свідомості, на якому думки не відділені від емоцій та вольових дій, а тому представники етносу невимушено користуються набутими звичками, яких не помічають через їхню природну легкість.

Організаційний менталітет інноваційної оргсистеми спрямований на плекання сутнісних, культурно зорієнтованих, смислів школярів. Водночас останні, за логікою модульно-розвивального процесу, усвідомлюють

наявність зворотного зв'язку: експериментальні умови навчання зміцнюють соціальне значення їхнього індивідуального досвіду, сприяючи особистісному самоствердженню в кожній ситуації розвивальної взаємодії. Учень не лише претендує на заслужену винагороду (позитивна оцінка, похвала, внутрішнє взаємоприйняття), а й має право на соціальне визнання важливості персонального і групового культуротворення під час паритетної освітньої діяльності. Відтак новій дидактичній системі властива рефлексивність, оскільки її важливою функцією є збереження організаційного досвіду та його активна трансформація у вигляді розв'язання низки освітніх задач на предмет сприймання, добування, осмислення, нормування, збагачення і поширення кращих етнонаціональних здобутків (традиції, знання, уміння, норми, цінності тощо) [59].

Всі ці аспекти конструктивного використання розвиткового потенціалу ментальності обґрунтовує за умов інноваційної освітньої системи принцип ментальності. Звідси надскладна структурна організація психосоціального змісту ментальності, що динамічно поєднує опозиційні характеристики життя і діяльності людини – природне і культурне, емоційне і раціональне, несвідоме і свідоме, індивідуальне і суспільне, унікальне й універсальне, інстинктивне і духовне [60].

Природа організаційного менталітету містить, окрім вищезгаданого, й інший аспект, суть якого сформулював *В. Франкл*, характеризуючи взаємозв'язок змісту індивідуальних і колективних "смислів": "Існування особистості... набуває смислу лише в суспільстві. Але суспільство само по-

винно мати смисл, узгоджуватися з індивідуальними особливостями людей, які його складають... Суспільний смисл тримається на індивідуальності кожного його члена, а особистісний – витікає із смислу суспільства..." [54, с. 199].

Виходячи із цих загальних положень, мотивація організаційно-освітнього менталітету модульно-розвивальної системи може бути описана як складний комплекс соціально-психологічних процесів або функцій. Існує три достатньо самостійних сфери мотивації організаційної поведінки, в основі яких лежать прояви її ментальних форм. По-перше, це мотивація організаційної приналежності; задоволення потреб і мотивів приналежності – провідний чинник стабільного розвитку організації, гармонії взаємної відповідальності суб'єктів, цілісності, стійкості організаційного клімату, впевненості у майбутньому, соціальному захисті і справедливості, стабільності та ефективності механізмів соціального управління тощо. По-друге, це мотивація престижу соціальної діяльності організації, що природно опосередковує задоволення потреб: а) в соціальній важливості своєї ролі, б) впевненості в собі, в) самоповазі, г) самоорганізації. І, по-третє, це мотивація сенсу життя особистості, котра розвивається переважно завдяки присвоєнню соціально важливих в організаційній життєдіяльності цінностей [23, с. 332].

Під час аналізу ціннісно-естетичної фази навчального модуля покажемо, що мотивація організаційної приналежності і престижу є основними психологічними механізмами **контрольно-рефлексивного етапу**, які

спонукають учня до освітньої діяльності і культуротворення. Цей етап покликаний розвивати процеси творчої рефлексії, ціннісні орієнтації і моральні кодекси, тому на ньому здійснюється підсумковий контроль якості оволодіння кожним цінностями, нормами, вміннями, знаннями. Педагог визначає навчальну і розвивальну результативність не тільки своєї праці, а й результати роботи учнівського колективу.

За рейтингом сфер змістового модуля на контрольно-рефлексивному етапі переважають цінності, тому й мотивація приналежності тут посідає основне місце. Вона спрямована на збереження суспільно-особистісних вартостей суб'єкта, проектування і розвиток його подальшого спрямування життєдіяльності. Відповідно, факт організаційної приналежності – одна з умов її цілісності та існування.

Приналежність до організації в першу чергу опосередковує розвиток самосвідомості, процеси її самоактуалізації і саморозвитку. Самовдосконалення особистості за модульно-розвивальної освітньої організації пов'язане не з пасивним її існуванням, а передбачає активну співучасть кожного у реалізації цілей, свідоме оперування нормами, ідентифікацію на ціннісно-естетичному рівні самотворення. Природно, що сама приналежність у цьому значенні набуває складних ментальних форм неповторного духовного відношення суб'єкта до освітньої діяльності. Причетність до цієї, у нашому випадку – модульно-розвивальної системи, а не до іншої, наприклад, класно-урочної, стає провідним чинником у регуляції відносин, розвитку ініціативи і відповідальності.

Відтак свідоме відображення і присвоєння суб'єктом освітніх цінностей, норм і знань під час паритетного звіту учасників навчального процесу про їхнє культурне зростання протягом повного функціонального циклу на контрольно-рефлексивному етапі створює можливості, за яких кожний стає їх соціальним добувачем, носієм, творцем.

Мотивація організаційної приналежності щонайперше визначається ступенем соціально-психологічного задіяння особистості в паритетну освітню діяльність класу. Серед основних її характеристик В.П. Казміренко виділяє такі: а) рівень адаптованості суб'єкта у системі організаційних зв'язків, відношень, цілей і конкретних функцій; б) бажання розширити горизонтальні зв'язки, масштаб універсального освітнього досвіду, його валентність у діяльності; в) характер статусного поступу, спрямованість на оволодіння ієрархічними системами, зв'язками, пошук відповідного локусу в просторі організаційних відношень і цілей; г) ступінь референтного задіяння в конкретні соціально-психологічні підструктури, що адекватно, відображають інтенсивність міжособистісних паритетних відносин, комунікацій і взаємодій [23].

«Узагальнено це можна подати таким чином: чим вищий рівень адаптованості, тим ширше включення особистості у розвивальну взаємодію, а тому активнішою є мотивація організаційної приналежності. Аналогічно цьому, чим більша важливість і можливість організаційного поступу у системі освітніх зв'язків, то тим вища ступінь суб'єктивного включення і більший стимульний вплив на



групову поведінку школярів мотивації організаційної приналежності (“Я маю можливість зростати і вдосконалюватися, мене поважають і цінують, тому я належу до організації”)» [23, с. 334].

Отож аналіз мотивації приналежності дає змогу потенційно виділити такі найважливіші залежності особистісно-середовищних взаємин, які кожний учень реалізує у своїй організаційній діяльності на контрольно-рефлексивному етапі навчального модуля: а) організаційна причетність збагачує сферу особистісних повноважень у системі складних освітніх відношень і за її межами; б) паритетне співробітництво під час проходження навчально-виховного циклу розширює сферу особистісно значимих цілей шляхом прийняття завдань модульної організації; в) досягається збагачення можливостей і засобів цілепокладання завдяки різноманітності мотивів соціальної діяльності; г) приналежність робить актуальними багаточисельні функції і ролі й, відповідно, сприяє різноманітності форм соціально-психологічної активності кожного як усередині, так і за межами організаційних відношень; д) нарешті організаційна приналежність є важливим гарантом упевненості суб'єкта в соціальному захисті, справедливості і забезпечує формування мотиваційних відношень, перспективності майбутнього, задоволення життям, мотивації активної життєвої позиції тощо [23].

Слід зауважити, що контрольно-рефлексивний етап передбачає також самоаналіз і самоусвідомлення вчителем і учнем збагачення власного ментального досвіду, обґрунтування кожним актуальних для нього морально-етичних проблем, осмислення

потреби їх розв'язання на особистісному рівні через важливість прийнятої (культуротворчої) ролі в цій організації. Ідентифікуючи себе з цілями і цінностями модульно-розвивальної освітньої організації, кожний суб'єкт вибирає свій шлях, що спрямовує його на актуалізацію різних форм соціальної активності (взаємодія, боротьба, конфлікт, конкуренція, співробітництво тощо), діяльності і поведінки, які стимулюють пошук і вдосконалення психологічних резервів утвердження відповідності вибраним етапам престижу.

Сфера мотивації престижу діяльності пов'язана з механізмами приналежності, і може бути розглянута як самостійна група спонукальних сил організаційної поведінки. Задоволення потреби у престижі, в нашій ситуації – престижі освітньої діяльності, пов'язане з суб'єктивним усвідомленням особливої важливості і цінності тих соціально-психологічних функцій, які виконуються кожним на тому чи іншому етапі модульно-розвивального процесу.

Досягнення соціального визнання є чинником, що забезпечує можливості саморозвитку і самоактуалізації учня: впевненість у собі, соціальна важливість своєї ролі, розвиток вищого соціального почуття, обов'язку, моральності, самоповаги тощо. Причому престиж діяльності кожного наповнює задані параметри конкретним змістом, формує відповідні установки і диспозиції соціальної відповідальності. Учасники навчально-виховного процесу не можуть бути байдужими до освітньої співпраці, якщо вони є суб'єктами-носіями престижу соціальної діяльності своєї інноваційної організації. Тому психологічна композиція мотивації прес-

тижу передусім пов'язана з проблемою оцінювання, механізмами вибору, регуляцією поведінки за допомогою атрибутів приналежності. При цьому налагодження композиційного управління дає змогу конструктивно впливати на соціально-психологічні процеси організаційної життєдіяльності: стабілізувати організаційні структури, підвищувати динамічність і активність освітніх досягнень, оптимізувати інтелектуальне, соціальне чи духовне зростання особистості.

Зазначимо, що реальна освітня діяльність організації не буде розвиватися лише за прямою зростання успіху чи ефективності. Динаміка зовнішнього середовища припускає багатоманіття форм конкуренції, боротьби, конфліктів, партнерських суперечностей тощо. Очевидно, що у цих процесах одним із найважливіших чинників стабілізації організаційних структур є ментальні цінності, котрі набувають форми престижу соціальної діяльності самої організації. Крім того, згадані цінності відіграють роль соціально-психологічного механізму з допомогою якого члени організації як суб'єкти соціальної діяльності забезпечують стійку соціалізацію нових представників, їхню адаптацію, груповий розвиток.

Звідси такий гіпотетичний висновок: мотивація престижу освітньої діяльності як форма організаційного менталітету – важлива сфера чуттєвої оцінювальної сторони її регуляції, що припускає соціальне визнання і цілеспрямований вибір. Управління мотивацією престижу дає змогу вчителю ефективно регулювати відношеннями і діяльністю під час рефлексивного переструктурування особистісних знань, умінь, норм і цінностей учня,

інтенсифікує його внутрішні резерви в роботі над самим собою.

Пізнання мотивації престижу вказує на наявність ще одного її аспекту. Вибираючи ту чи іншу конкретну діяльність і керуючись цим мотивом, кожний член модульно-розвивальної системи співвідносить її із структурою усєї соціально-освітньої діяльності в цілому. Вибір припускає не просто свідомий акт, а й формулювання особистісної причетності до загальних справ з огляду на персональне значення того, що треба добувати, нормувати, збагачувати, творити. Іншими словами, сам факт вибору, вихідно обумовлений мотивом престижу, який завжди базується на позитивній оцінці і свідомій особистісній заінтересованості цією діяльністю. Якщо зазначені співвідношення порушуються, то престиж знижується. Ступінь адекватності оцінки, або стійкості інтересу, безперечно, є важливими критеріями, проте вони вторинні стосовно самого вибору. Якісно організоване і цілеспрямоване управління процесами мотивації престижу здебільшого спирається на засоби (інформацію, знання, ілюстрації тощо), які знижують можливість ефекту неадекватності оцінок.

Тому другий гіпотетичний висновок підкреслює виняткове значення механізму вибору конкретного змісту освітньої діяльності, за якого має місце свідоме співвідношення особистістю значимих цінностей, диспозицій і цілей з об'єктом престижу, що визначає не тільки спрямованість вибору, а й психосоціальне наповнення її розвитку та саморозвитку. При цьому треба враховувати факт, що чим дієвіша мотивація престижу в структурі організаційного клімату, тим

вищий рівень менталітету самої школи-організації. Визнання суб'єктом своєї причетності до такої організації формує установки духовної близькості, взаємної відповідальності, партнерства і взаємоцінування. Практика свідчить, що найбільш конфліктними є підструктури (класні групи) з низьким престижем освітньої діяльності. І навпаки, інтелектуальне співробітництво, активність інформаційного, ділового та психологічного обміну, наявність перспективних програм спільного розвитку в організаційних відношеннях притаманні тим партнерам, у котрих сформоване відчуття престижу.

Важливу конструктивну роль у життєдіяльності вчителя і учня відіграє потреба пошуку смислу, або сенсу щоденної причетності до освітнього процесу [37, 54, 64]. У зв'язку з цим *В. Франкл* пише: "Пошук кожною людиною смислу є головною силою життя, а не "вторинною раціоналізацією" інстинктивних потягів. Смысл унікальний і специфічний тому, що він повинен бути і може бути реалізований тільки самою особою і тільки тоді, коли вона досягає розуміння того, що його задоволення є глибинною потребою" [54, с.118-119]. Природно, що існування особистості повною мірою набуває смислу лише в деякій спільності, причому тій, яка має виражені ознаки організаційних цілей, цінностей, відношень і взаємних обов'язків людей як групових суб'єктів.

*К. Обуховський* зазначає, що розуміння людиною сенсу життя є найнеобхіднішою умовою її функціонування, актуалізації і концентрації здібностей, їх максимального

використання [37]. Відповідно, потреба такого сенсу є: по-перше, функцією, яка визначає специфіку і стійкість життєвих позицій особистості; по-друге, передумовою, котра забезпечує синтез (цілісність) цілей, цінностей і життєвих ресурсів особи; по-третє, стимулом, який спрямовує активність особистості у формі вираження "себе", самоспричинення і саморозвитку; по-четверте, чинником, котрий здійснює пластичну регуляцію життєвих установок і спонукає індивіда.

Зазначений концептуальний орієнтир однозначно підтверджує, що відповідним організаційним механізмом ефективної освітньої співдіяльності на останньому, духовно-естетичному етапі навчального модуля є мотивація сенсу життя, тобто один з найважливіших соціально-психологічних чинників, який опосередковує організаційний перебіг завершальних подій модульно-розвивального процесу.

Основою **духовно-естетичного етапу** є гуманізація взаємин особистості з довкіллям через межові чуттєві переживання, внутрішнє творення самої себе, вдосконалення і подальший розвиток позитивної Я-концепції, духовне збагачення власного психічного досвіду. На цьому етапі, як відомо, відбуваються прагнення учнів до вільного творення продуктивної свободи, краси та гармонії, що досягається засобами художньої і конструкторської творчості, музичного та візуального сприйняття й забезпечує внутрішню гармонію почуттів, розуму, волі.

Розглядаючи це питання у межах мотивації організаційної поведінки щодо смислу життя, необхідно ви-

ділити конкретні механізми і чинники, які вступають у дію на духовно-естетичному етапі. Серед найсуттєвіших, безперечно, є професіоналізм як своєрідна смислоутворювальна концепція життя, зокрема в освітньому процесі. Він входить до структури таких складних мотиваційних сфер, як служіння навчальному обов'язку, духовним ідеалам, нації, суспільству, культурі. Модульно-розвивальна організація за цих обставин виконує складні функції. По-перше, вона опосередковує формування і реалізацію смислової Я-концепції у життєдіяльності суб'єктів, по-друге, сам факт формування мотивації "служіння" освітньому процесу припускає зв'язок із сферою відповідальності [23]. Про високий рівень учительського та учнівського професіоналізму\* свідчить здатність особистості рефлексувати не тільки цілі, а й процес і результати своєї культурної діяльності, що знаходить вияв у переживанні мотивації служіння і самовідповідальності. Основний механізм тут становлять процеси прийняття і поширення учнем цінностей соціально-психологічної організованості, яка є необхідною умовою життєдіяльності індивіда в повноцінному освітньому процесі.

Прагнення особистості влитися в соціальне оточення і бажання конструктивно взаємодіяти з ним – нагальна робота відкритої організованої спільності і водночас важлива умова інноваційного навчання, яка

---

\* Учніський професіоналізм щонайперше передбачає моделювання ситуації самобутнього творення, фантазування у вигляді авторських малюнків чи віршів, висловлювань або вчинків.

дає змогу кожному реалізувати численні мотиви цілеутворення шляхом присвоєння вищих надособистісних завдань модульно-розвивальної організації, прийняття еталонів і цінностей як суб'єктивних станів організованої самоактивності особистості. При цьому важливим аспектом мотивації сенсу життя є, безперечно, задоволення метапотреби в самоактуалізації (А. Маслоу), тобто у ствердженні своєї індивідуальності, соціального авторитету, самодостатньо здобутих знань, норм, цінностей та позицій в очах навколишніх. Організаційне соціокультурне середовище і розвивальна діяльність на духовно-естетичному етапі через канали самотворення стимулюють вияв найкращих потенцій, значень, смислів, образів за принципом "тут і тепер", дають змогу перевести їх в актуальні властивості і стійкі форми соціальної та духовної активності особистості.

Менталітет модульно-розвивальної організації утворює смислоутворювальну основу, як процесуально-діяльнісну, так і змістову з точки зору тих цінностей, які вона репрезентує у свідомості кожного члена, на засвоєння та ідентифікацію яких він спрямовує свою активність. Тому мотивація сенсу життя за інноваційної освітньої системи опосередковується організаційним середовищем, до якого належать учасники взаємодії.

Розглянуті параметри – професіоналізм, організаційна приналежність і прийняття цінностей – важливі механізми регуляції, спрямування і спонукування до організаційної поведінки. Проте на духовно-естетичному етапі, крім особистісних цінностей як основи мотивації смислу життя, можна виділити ще один аспект її

організаційного опосередкування. Найяскравіше він конкретизується у формі генералізації соціально-психологічних властивостей як складних комплексів, котрі утворюють особистісний стиль життя. У цьому легко переконатися на відомому прикладі: різні суб'єкти, будучи членами однієї організації, мають схожі світоглядні установки, стереотипи поведінки, особливості спілкування, стиль мислення, інколи схожі долі. Отож особистісні стилі життя – це продукт складного соціально-психологічного синтезу, що з часом набуває ментального оформлення і культурного змісту. Завдяки цим процесам виникає взаємоперетин і взаємозбагачення індивідуальних смислів життєдіяльності, що й утворює необхідні умови для виникнення власного менталітету організації [23].

Крім того, формування стилю життя необхідно завжди розглядати в контексті механізмів організаційної діяльності. Стиль збагачує діапазон особистісних смислоутворювальних чинників, наповнює їх конструктивно-творчим змістом і сутнісно впливає на інтенсивність їх реалізації, підтримання необхідного тону самоствердження і самоспричинення особистості. Очевидно, що утворення особистісних стилей – один із найважливіших психологічних механізмів мотивації сенсу життя духовно-естетичного етапу і, відповідно, основний критерій в оцінці реалізації цієї потреби. Організаційно опосередкований стиль виникає як результат позитивного ставлення до соціального оточення, організаційного середовища, ідентифікації і прийняття його норм і цінностей.

Пізнання особливостей організаційного опосередкування особистісного стилю життя пов'язане також з

визначенням його компонентів (складників). На думку В.П. Казміренка, сам зміст стилю треба розглядати через аналіз: а) форм активності суб'єкта організаційної діяльності і б) характеристик сфер відносин, які опосередковують її.

Стиль – це атрибутивна характеристика організаційно важливої поведінки, яка ґрунтується на цінностях. Тому слід вичленити соціально-психологічні рівні регуляції поведінки, яка опосередкована вартісними імперативами. Як зазначає Ю.М. Жуков, можна виділити три таких рівні. Перший, генетично первинний, визначається відсутністю власне цінностей як механізмів регуляції. Останні ґрунтуються на простих формах нормативного опосередкування чи безпосереднього наслідування, зараження тощо. Особистісна причетність до організаційної діяльності і відношення при цьому мінімальні. Вчений називає цей рівень “відкрито нормативним”, або “нормативним”.

Другий рівень – “нормативно-ціннісний” – припускає наявність соціально-психологічних механізмів соціального і міжіндивідуального порівняння. “Індивід, який приймає рішення, орієнтується, з одного боку, на свій ідеал, а з іншого – на групові норми. При цьому рішення найчастіше більше відображають норми, які ним актуально сприймаються” [42, с. 275].

Третій рівень знаходить виявлення у формі “активного занурення особистості” в організаційну життєдіяльність, власне, це і є ціннісний рівень регуляції. Найважливіша передумова тут пов'язана з духовним розвитком особистості, хоч у неї й існує явна потреба особистості звільнитися від безпосереднього впливу соціального оточення.

Отже, виходячи із цих принципів, можна зробити висновок: по-перше, що соціальна поведінка за модульно-розвивальної системи завжди ціннісно опосередкована, а по-друге, за конкретних умов вона у вигляді “активної причетності” набуває необхідних властивостей особистісного стилю, на розвиток якого і впливає інноваційне життєдіяльне середовище.

Виникає запитання: “Які ж все таки цінності є важливішими у формуванні освітнього стилю життя для учасників інноваційного циклу?” Пошук пріоритетності тих чи інших цінностей, а також доцільність їх структури і є основним завданням рефлексованого учнем ступеня збагаченого власного духовного досвіду знаннями, уміннями, нормами, цінностями. За В.П. Казміренком, групи основоположних цінностей при формуванні стилю становлять: а) цінності моральних авторитетів та імперативів (обов’язок, соціальна відповідальність); б) цінності колективної творчості як форми організації спільної діяльності; в) цінності влади; г) цінності престижу і соціальної важливості діяльності в організації; д) цінності професіоналізму як життєвого стилю [23].

Зазначене дає змогу стверджувати, що організаційна життєдіяльність школярів за модульно-розвивальної системи навчання здійснює великий вплив як на процеси формування мотивації сенсу життя, так і на способи реалізації цієї потреби. Завдяки інноваційній організаційній діяльності, розвивальним відношенням і цінностям учень вплетений в активний пошук багатоманітних смислів. Це, зі свого боку, сприяє осмисленню життя як неповторної соціальної вар-

тості. Суб’єкт, який задіяний у таке організаційне середовище активно формує і розвиває власне “Я”, визначає своє місце в освітній структурі, має можливість реалізувати творчу енергію та ініціативу, самостверджуватися і самовдосконалюватися.

#### **4. МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНА СИСТЕМА ЯК ПОЛІМОТИВАЦІЙНА ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (ПОПЕРЕДНІ УЗАГАЛЬНЕННЯ)**

Концептуальна модель психосоціального зростання вчителя і учня за модульно-розвивальної системи навчання, як показує досвід експериментування, адекватно осмислюється учасниками освітнього процесу у формі цілісного циклу їхньої спільної організаційної діяльності, який виникає внаслідок прагнення особистості утвердити себе в соціально-культурному оточенні, і полімотиваційно підтримується бажанням здолати суперечність між неповнотою власного ментального досвіду та вимогами соціальних ситуацій, що моделюються вчителями в окремій школі як специфічному інституті національної культури. При цьому паритетність професійно зорієнтованої освітньої діяльності забезпечується: а) втіленням універсальної технологічної моделі інноваційного навчання (*див. таблицю попереду*); б) розмежуванням і взаємодоповненням освітнього (організаційного), розвивального (групового) та особистісного ритмів перебігу соціально-пізнавальної активності всіх учасників; в) дотриманням техніки проблемно-діалогічних контактів пізнавального, нормативно-регуляційного та ціннісно-есте-

тичного змісту; г) використанням авторської системи програмово-методичного інструментарію (граф-схеми, культурні матриці, наукові проекти, освітні сценарії, міні-підручники, програми самореалізації особистості). Відтак *полімотиваційність, паритетність, розвитковість і модульність* – основні параметри внутрішньо- і міжгрупових взаємостосунків за нової моделі навчання, які у взаємодоповненні оптимізують психосоціальне зростання і самоактуалізацію особистості вчителя і учня. Тому авторська школа професора *А.В. Фурмана* створює сприятливі соціально-психологічні умови для розвитку впевненості і самоповаги, відкриває в кожному цінний дар позитивного творення і світлі перспективи побудови гідного життя.

Оргтехнологічне втілення спроектованого психолого-педагогічного змісту на кожному функціональному етапі різноманітних навчальних модулів дає змогу не тільки діалектично поєднати процеси навчання (одичне), виховання (особливе) та освіти (загальне), а й найкращим чином ситуювати завдання, зміст, форми, методи, прийоми і засоби актуальної розвивальної взаємодії кожного моменту міжсуб'єктної співдії з дотриманням умов становлення багаточинникової (зовнішньо-внутрішньої, феноменально-типологічної, імовірно-реалістичної та ін.) полімотиваційної сфери. Стратегічно співвідношення підсфер активізації організаційної життєдіяльності навчальних груп і колективів співпадає з основними фазами цілісного функціонального циклу модульно-розвивального процесу. Так, організаційно-практична (утилітарна) мо-

тивація (навчально-виховні дії, творча актуалізація, досягнення тощо) відповідає пізнавально-інформаційній фазі, організаційно-інституційна (співробітництво, співпереживання, взаємодопомога, відповідальність, влада) – нормативно-регуляційній, а оргментальна (етнічна приналежність, соціальний престиж, культурний імідж, сенс життя) – ціннісно-естетичній. Ця актуально-феноменальна тотожність є принциповою для різнобічного обґрунтування модульно-розвивальної системи як повноінноваційної соціокультурної організації.

Певним підтвердженням зазначеного є феноменологічний підхід у психології *К. Роджерса* [45]. Він вважає, що вчитель, який емпатійно розуміє учня, довіряє йому і зорієнтований на культурне утвердження школи досягає більшого ефекту, ніж звичайний педагог. Так, з близьких до *А. Маслоу* і *К. Роджерса* позицій, аналізує педагогічні проблеми *Р. Строфен*, стверджуючи, що взаємна повага і соціальне розуміння в групі – обов'язкові чинники інтелектуального успіху. Тому стимуляційно багатоманітне мотиваційне поле довершеного освітнього процесу за модульно-розвивальної організації навчання щонайперше ґрунтується на принципах ментальності і духовності, концептуальному змісті сучасної гуманістичної психології. Зокрема, класичне формулювання *К. Роджерсом* соціально-психологічних передумов розвивальної взаємодії є основою для забезпечення ефективного спілкування на етапах цілісного функціонального циклу навчального модуля, що характеризується: а) природністю і спонтанністю у вияві реальних почуттів і відчуттів, котрі ви-

никають між партнерами; б) позитивним ставленням до інших і до самого себе, турботою про іншого і прийняттям його як рівноправного партнера у спілкуванні; в) емпатійним розумінням, тобто, здатністю співпереживати почуттям і думкам іншої людини під час особистісного контакту з нею.

Відмітимо, що й організаційний клімат освітньо спрямованої взаємодії за інноваційної моделі навчання має власну соціально-психологічну природу, яка характеризується складноопосередкованими мотиваційними процесами і механізмами, відношеннями і взаємодіями. Утворення цього клімату є наслідком взаємодії організаційного середовища і мотиваційних бажань членів організації, а тому відіграє роль психологічного фільтру, який обумовлює групову та індивідуальну поведінку, установки тощо [39, с.163]. Оскільки і педагогічний, і учнівський колектив школи – це завжди досить складні групові суб'єкти, то в їх функціонуванні треба розрізняти двоаспектну спрямованість полімотивації: на взаємодію індивідів, котра виявляється у співвідношенні їхніх мотивів, і на взаємодію індивіда з групою, котра спричинює зміни у його мотиваційній сфері [50]. На наш погляд, тут існує й третій аспект – міжгруповий, котрий визначає параметри мотиваційної атмосфери як дисциплінарного, предметно-наукового чи соціокультурного закладу. Тому природно виникає проблема культурної зорганізації багаточинникових полімотиваційних комплексів індивідуального і, власне, групового гатунку, а саме: особистісна мотивація, мотивація суб'єкта групової освітньої діяльності, мотивація суб'єкта шкільних (інституційних)

відношень, мотивація суб'єкта діяльності конкретної школи як організації. Ці та інші імовірні мотиваційні сфери, на думку *В.П. Казміренка*, мають три системоутворювальних чинники, які регулюють діяльність учасників освітнього процесу: а) адаптація до діяльності та організаційного середовища, б) специфіка організаційного впливу (чинники влади і підкорення), і в) чинники культури організаційного середовища як простору життєдіяльності суб'єкта [23, с. 241]. Пропонований нами попередній науковий матеріал наочно свідчить про те, що організаційна модель модульно-розвивальної системи збалансовано обґрунтовує інтегральну дію саме цих чинників у становленні як складних ансамблів потреб особистості, так і її організаційної полімотивації загалом.

Водночас відомо, що найважливішою ознакою вмотивованої поведінки особи є наявність наміру, тобто інтенції до виконання тієї чи іншої діяльності. Залежно від даності чи відсутності наміру-інтенції і від сприймання її джерела особистість може перебувати в одному із трьох основних мотиваційних станів: 1) внутрішньої вмотивованості, за якої переважають потреби в самоспричиненні і компенсації й людина відчуває себе повноцінним суб'єктом задуманої поведінки та сприймає себе як ефективного агента у взаємодії з оточенням; 2) зовнішньої вмотивованості, котре зумовлене зовнішніми примусовими впливами на особу, яка сприймає себе об'єктом маніпулювання, хоч і може час від часу відчувати себе компетентною на соціальному рівні поведінки; 3) стан амотивації, котрий характеризується відсутністю наміру-



інтенції до здійснення вчинкових дій і супроводжується некомпетентністю [65].

Очевидно, що у школі як складній організації має місце співіснування зазначених мотиваційних станів на індивідуальному та груповому рівнях шкільного життя. Численні емпіричні факти свідчать, що традиційна освітня модель спричинює функціонування мотиваційної атмосфери з переважанням зовнішньо спричиненої пізнавальної активності школярів. І хоч з'ясування питання кількісно-якісного співвідношення мотиваційних станів учнів і студентів сучасних закладів освіти потребує окремого дослідження, все ж є підстави пояснити загалом невтішну полімотиваційну картину кількома причинами.

*По-перше*, традиційний навчальний процес організується за принципами зовнішнього (інформаційного, емоційного, поведінкового) підкріплення (научіння), яке спроможне тільки на час його дії енергетизувати учбову діяльність учасників педагогічної взаємодії [82], причому в них переважають негативні емоції [76], зростає психологічне напруження під час виконання складних завдань [72; 81], пригнічується креативність, оскільки учні виконують тільки те, що чітко визначено, і тільки для того, щоб одержати винагороду (оцінку) [72; 73; 78].

*По-друге*, експериментально доведено [71; 74; 75; 77; 79; 80], що всі зовнішні стимули і соціальні впливи (нав'язання цілей і завдань, призи і винагороди, визначення часових меж роботи, уникнення покарання тощо) пригнічують внутрішній інтерес до діяльності, зменшують внутрішню мотивацію через фрустрацію потреб

в особистісному самоспричиненні і діловій компетентності.

*По-третє*, усталений соціально-психологічний контекст сьогоденного шкільництва реалізує переважно негативний зворотний зв'язок з чередуванням успіхів та невдач, що знижує освітню компетентність учнів, почасти блокує формування внутрішньої мотивації, або навіть формує амотивацію (так званий феномен «навченої безпорадності») [83].

*По-четверте*, сучасні педагогічні технології і методи навчання ґрунтуються на широкому використанні контролюючих стимулів, які сприймаються більшістю учнів як примус думати, відчувати чи поводити себе певним чином і здебільшого знижують рівень їхньої внутрішньої мотивації, хоч і підтримують мотиваційний стан зовнішнього учіння.

Соціально-психологічний аналіз модульно-розвивальної освітньої моделі свідчить про сутнісно інші умови і механізми розвитку внутрішньої мотивації школярів як центральної ланки полімотивації їхньої групової освітньої діяльності. Щонайперше інноваційна оргсхема культивує наявність вибору вільного способу дії у широкому соціально-рольовому діапазоні міжсуб'єктної взаємодії, а тому кожний, залежно від рівня ситуативного вмотивування, здібностей та особистісних властивостей, має можливість виконувати нові проблемні завдання оптимальної трудності й у такий спосіб підтверджувати свою компетентність, підвищувати самоповагу і розвивати позитивну Я-концепцію. Це пояснюється тим психологічним фактом, що «чим більше діяльність дає змогу людині відчувати себе компетентною та ефективною,

тим вищою в неї буде внутрішня мотивація до цього виду діяльності. Тому ті умови і чинники, які підвищують почуття компетентності повинні здійснювати також і внутрішню мотивацію” [65, с. 126].

Паритетно-діалогічні обставини розгортання модульно-розвивального процесу природно надають перевагу позитивному зворотному зв'язку, коли пошукові невдачі не є фатальним наслідком некомпетентності, а відкритою школою мислєдіяльності та соціального утвердження особистості, чергуються з успіхом в пізнавальній, регуляційній та світоглядній різновидах діяльності. Водночас наставництво та інформування переважають над контролюванням освітньої активності школярів. Це означає, що проєктуються і створюються такі соціальні ситуації розвивальної взаємодії, які суб'єктивно сприймаються учнями не як примус до певної роботи чи нав'язаний контроль їхньої поведінки, а оцінюються як можливість вільного вибору і добування нової інформації, що необхідна для ефективних взаємин з оточенням. Окреслені стимуляційні чинники і механізми утворюють необхідне підґрунтя полімотивованого функціонування освітньої діяльності учасників інноваційного навчання.

В контексті зазначеного об'єктивним видається попередній висновок вищого рівня узагальнення: оргсхема модульно-розвивального циклу забезпечує психосоціальне зростання особистості, тому що: а) інноваційний освітній процес, поетапно створюючи благодатну полімотиваційну атмосферу міжсуб'єктної взаємодії, повно реалізує природний і соціальний потенціал кожного учня шляхом його

культурного входження у простір актуального суспільного життя; б) відбувається гармонійне взаємозбагачення пізнавального, регуляційного і ціннісно-естетичного досвіду учасників групових взаємостосунків; в) утворюється позитивна установка і стійка внутрішня мотивація вчителя і учнів до освітньої діяльності на основі ефективного використання конструктивних можливостей організаційного менталітету конкретної школи; г) актуалізуються інтелектуальні, соціальні і духовні здібності учасників-творців інноваційного навчання відповідно до таких організаційних форм (міні-модуль), освітніх технологій та авторських програмово-методичних засобів (граф-схеми, наукові проєкти тощо), що гарантують рівноправну в соціально-психологічному відношенні культурну причетність учителя і учня (викладача і студента) до громадянського життя суспільства, максимально задовольняючи їхню пошукову активність і самостійність, особисті програми самоуправління і критичної рефлексії.

Разом з тим сформульовані узагальнення й попередні висновки не можна достовірно вважати теоретично обґрунтованими, хоч вони й мають певне емпіричне підґрунтя. Пропоновані нами моделі (*рис. 1, табл.*) – це гіпотетично-імовірнісні концепції фундаментального і прикладного психологічного пізнання такого надскладного феномена як полімотивація організаційної діяльності. Тому матеріал цієї наукової публікації, проливаючи світло на певні закономірності і теоретичні конструкти полімотиваційної сфери, є, на наше переконання, лише відправною точкою систематичного соціально-психологічного

дослідження піднятої проблематики.

Про те, що ця методологічна установка у нашій ситуації професійного пошуку є виправданою, опосередковано свідчать результати типологічного і феноменологічного аналізу *Ф.Е. Василюком* критичних ситуацій на предмет їх співвідношення із типами життєвих світів особи [6]. Так, емпірично підтверджено, що люди із внутрішньо простим світом неспроможні до полімотивації організаційної діяльності, незважаючи на те, як вони сприймають зовнішнє оточення – як легке чи важке: перші, керуючись тільки принципом задоволення, прагнуть до невідкладного (“тут і тепер”) задоволення єдиної (“це – завжди”) своєї потреби; другі, співураховуючи вимоги принципів задоволення і реальності, хоч і перебувають у постійному енергетичному напруженні та пошуковій активності, все ж не мають суперечності між двома мотивами, тому що “об’єктивні суперечності між різними життєвими відношеннями не стають предметом спеціальної психічної переробки, вони розв’язуються не свідомими і вольовими зусиллями суб’єкта, а механічним зіткненням спонукань”, і навіть конфлікти між цілями спрямовані на реалізацію одного мотиву чи між операціями, котрі забезпечують досягнення однієї мети [6, с. 94].

Очевидно, що тільки особистості із внутрішньо складним світом здатні самоорганізувати численні спонукальні чинники і компоненти у цілісну полімотиваційну сферу. При цьому знову ж таки має місце істотна відмінність у тому, як саме сприймається світ – як легкий чи важкий. У першому випадку особа, прагнучи

цільності різних життєвих відношень з допомогою свідомості, спроможна час від часу переживати боротьбу мотивів, котра відбувається тільки у площині усвідомлено-ціннісного оцінювання цих відношень. Ось чому “задоволення потреби, - як зазначає *Ф.Е. Василюк*, – це не все, що треба інфантильній істоті, їй хотілося б забезпечити свої привілеї на єдине володіння річчю, здібністю, соціальною позицією чи іншою людиною. Ревнуючи або заздрячи, особа страждає не стільки від невтамованості бажання, скільки від нездатності змиритися з правом іншого на володіння чимось цінним, тому що це право ранить її почуття винятково глибоко” [6, с. 95].

Проблемний аналіз внутрішньо складного і зовнішньо важкого (творчого) світу показує, що тільки в ньому: а) виникають специфічні проблеми, які не зводяться до суми проблем “реалістичного” і “ціннісного” світів; б) життєві відношення організуються у формі набору діяльностей; в) має місце поєднання зовнішніх труднощів і постійно відновлювальних внутрішніх неузгоджень та конфліктів із довкіллям, реальним досвідом; г) панує головне внутрішнє покликання – втілення ідеального надситуативного задуму свого життя в цілому. “Суперечливі життєві відношення зустрічаються тут не як чисті ідеї, принципи, смисли, а у вигляді діяльностей, вплетених у загальну матеріальну, чуттєву тканину життя, кожна з яких являє собою цілий комплекс почуттів, згадок, дій, звичок тощо, котрі знайшли втілення у зовнішніх об’єктах (старе крісло, запах осіннього листя, ранкова чашка кави)” [6, с. 99]. Отож, щоб пізнати

явище полімотивації у найповнішій феноменальній повноті, треба дослідити життєдіяльність різних творчих груп і колективів. Але це завдання – для професійного загалу психологів.

### ВИСНОВКИ

1. Різноманітні форми поведінки індивіда в організації мають складну поліпотребову основу. Водночас потребове джерело – стрижневий чинник мотиваційної сфери. Утворюючи єдиний мотив, потреби поєднуються у різні ансамблі або енергетичні потоки, котрі спільно спонукають діяльність.

2. Розвиток мотиву як системотворювального чинника поведінки можливий за внутрішніх умов, коли він спонукає до діяльності, її спрямовує та зорганізовує, є основою прийняття рішення суб'єктом організаційної діяльності вчиняти чи бездіяти, розмірковувати чи нехтувати проблемністю.

3. Реальне мотиваційне підґрунтя конкретної діяльності утворюється не стільки з предметно-потребових спонукань, скільки з її оцінково-сміслових відношень і до своїх потреб, і до ситуацій їх реалізації. Тому в мотиві поєднується як емоційно-волітивний, так і когнітивно-ситуативний зміст діяльності.

4. Поліпотреби і полімотивація – різні психологічні феномени: у першому наявність предмету бажання (прагнення) спричинює поведінкові операції і дії, у другому поліпотребове джерело є лише необхідною передумовою полімотивації, а не її сутністю, оскільки тільки утворення кількох діяльностей, де кожній відповідає свій мотив, обумовлює повно-

цінне функціонування цього феномена.

5. Полімотивація на рівні особистості як суб'єкта окремої організаційної структури є одним із чотирьох основних мотиваційних станів залежно від реальної наявності його наміру-інтенції виконувати чи не виконувати спільну роботу (амотивація, зовнішня і внутрішня вмотивованість); саме цей стан інтегрує за певних умов інстинктивні і вчинкові, привласнені і ситуативні, прості і складні спонукування організаційної поведінки особистості.

6. Стан полімотивації є певною мірою унікальним надскладним психологічним феноменом, який залежить від: а) типу життєвого світу особи, б) типу критичної ситуації (стрес, фрустрація, конфлікт, криза), в якій вона перебуває і в) співвідношення цих типів. Він повно притаманний внутрішньо складному і зовнішньо важкому (творчому) життєвому світу суб'єкта, який іманентно прагне втілення ідеального надситуативного задуму свого існування, а тому постійно діє в поліпроблемному просторі соціальних взаємовідношень, що вимагає актуалізації не лише психічних, діяльнісних і свідомоствердних ресурсів, а й духовно-вольових.

7. Полімотивація буде мати місце за таких внутрішніх умов: а) наявності життєвих намірів, які утворюють своєрідний пульсуючий клубок бажаного та осмисленого, б) суперечності і навіть конфліктності актуальних стимулів і спонукань, в) новизни та оптимальної труднощі складових діяльностей організаційної поведінки.

8. Багатоманіття спонукальних впливів і відношень організаційної діяльності відображає соціально-психологічні умови полімотивації, а саме, її практичну, інституційну і ментальну сфери активізації со-

ціально-культурного досвіду всіх учасників як тотальна мотиваційна атмосфера організації.

9. За інноваційної освітньої моделі українського походження полімотиваційна активність учасників навчання оргтехнічно реалізується на підґрунті кількох засад: а) онтологічних, як результат розвитку, взаємодоповнення і фіксації полівалентних потреб і сформованих на їх основі стійких мотиваційних відношень; б) стратегічних, як багаточинникове і різноаспектне спричинення динамічно-напруженої полімотиваційної атмосфери цілісної модульно-розвивальної технології; в) тактичних, як утворення на кожному модульному занятті окремого соціально-психологічного простору, котрий моделює умови полімотиваційності через систему вчинкових дій і діяльностей; г) ситуативних, як конкретну заданість багатоманіття спонукальних впливів і мотиваційних відношень у процесі добування, збагачення і творення соціокультурного досвіду навчальною групою за принципом “тут і тепер”.

10. Сутнісно важливим і навіть атрибутивним для нової освітньої системи є співвідношення сфер активізації організаційної життєдіяльності навчальних груп і колективів та основних фаз цілісного модульно-розвивального (освітнього) процесу: оргпрактична мотивація відповідає пізнавально-емоційній фазі, оргінституційна – нормативно-регуляційній, оргментальна – ціннісно-естетичній; а це свідчить, що створюється не тільки сприятливий соціально-психологічний, а й ментально і культурно зорієнтований організаційний клімат інноваційної школи.

11. Наслідком співвідношення сфер полімотиваційної освітньої діяльності та етапів цілісного модульно-розвивального процесу у кожному конкретному випадку є внутрішня мотивація: а) навчально-виховних дій, котра об’єктивується в пізнавально-емоційній поведінці особистості; б) досвіду гуманістичного суспільного життя, котра втілюється в різних формах унормованої соціальної діяльності; в) ціннісно-світоглядної сфери і пошуку сенсу життя, котра реалізується як низка вчинків (істини, добра, краси, самопізнання, самотворення).

12. Поетапне експериментальне впровадження модульно-розвивальної системи як інноваційної організації забезпечує зростання динамічного потребо-полімотиваційного наповнення фаз, етапів і вчинкових дій повноцінним спонукально-стимуляційним змістом актуальної розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу, в якій переважають стратегічні, тактичні і ситуаційні наміри-інтенції групового та індивідуального самотворення.

### СЛОВНИК ТЕРМІНІВ

*Активізація* – “цілеспрямована зміна в динаміці будь-яких соціально-психологічних процесів через їх організаційно цілісне опосередкування, перехід із стану пасивного пристосування до активної позиції соціальної життєдіяльності” [23, с.246].

*Афіліація* – “потреба в спілкуванні, в емоційних контактах, бажанні бути серед інших людей” [20, с. 343], а також прагнення до соціальної взаємодії.

*Інституційність* – атрибутивна властивість будь-якої цільової соціальної системи, яка відображає стан її відносно замкненості і забезпечує внутрішню стійкість, згуртованість і соціальну цілісність [23, с.243].

*Інтенція* (від лат. *intentio* – зусилля, увага, прагнення) – іманентне спрямування свідомості, волі і частково почуттів на свій предмет безвідносно до того, є він реальним чи уявним; *інтенціональність* – основна властивість психічних феноменів, котра відображає їх предметне віднесення у свідомість і її спрямованість на об'єктивний зміст.

*Мотив* – це: а) складне психологічне утворення, котре спонукає особу до свідомих дій і вчинків, які є для цих новоутворень основним підґрунтям [20, с. 344], б) “цілеспонукальний і ціледефініційний вибір відповідної діяльності-активності індивідом, пов'язаний із задоволенням його потреби, самомети; це і сумація екстерофеноменів і інтрофеноменів, які спонукають діяльність суб'єкта і векторовизначальних орієнтацій її спрямованості як дискурсу свідомлювальної причини, котра лежить у фундаменті вибору дій-акцій-вчинків самого суб'єкта; самі мотиви як усвідомлені детермінанти, котрі сприяють діяльності-активності індивіда, необхідно розглядати в контекстуальній моделі діяльності плюс усвідомлення самого суб'єкта, синтенціонованого на реалізацію, результативні феномени, які здатні вирішити те чи інше завдання, програму, потребу у ході гностично-операційно-пошукової активності суб'єкта” [68, с. 373], в) суб'єктивна цінність діяльності.

*Мотивація* – процес формування мотиву й водночас усвідомлення актуальних потреб.

*Намір* – “усвідомлено-мотиваційне бажання суб'єкта, і його налаштованість-самообільність-саморозв'язок виконати-завершити ту чи іншу дію, конгруентно-своєрідно заплановану програмою, актом поведінки, синтенціоновану на досягнення-реалізацію важливо-онтологічно-особистісний результат...” [68, с. 385].

*Організація* – 1) за В.П. Казміренком, досліджується у трьох вимірах, а саме: а) “своєрідний різновид соціального середовища, що визначає умови спільної життєдіяльності людей, які поєднані єдиною організаційною структурою; б) форма поєднання спільної діяльності різних суб'єктів на основі підкорення індивідуальних цілей та їхнє потребу й організаційно опосередковане спілкування; в) функціонально-динамічні структури, діяльність яких породжує, формує і генерує складні комплекси соціально-психологічних процесів і явищ, які визначають особливості взаємодії, спілкування, відношення підструктур і суб'єктів організації” [23, с. 359]; 2) за М. Бобневою, визначається як цільова спільність, що виникає в ситуації створення умов задоволення індивідуальних потреб, так і “відповідно до об'єктивної потреби, яка відображається у суспільній свідомості й у свідомості членів соціальних груп, котрі причетні до формування цієї організації, у вигляді суспільних, внутрішньоіндивідуальних цілей” [5, с. 11].

*Полімотивація* – соціально-психологічне явище такого багатоманіття структурованих спонукальних сил організаційної поведінки, яка характеризується одночасною наявністю різних стимульних чинників, функцій і механізмів (потреби, мотиви, прагнення, інтереси, переконання, ідеї,

ідеали, установки, орієнтації тощо) в соціальній структурі і спричинює розмаїття форм поведінкового діяння і способів здійснення кількох діяльностей, надаючи людській активності сутності і значення, спрямування і смислу.

*Потреби суб'єкта* – “це стан суб'єкта, який він відчуває за відповідного нестатку, у тих чи інших предметах, людях, об'єктах, матеріальних цінностях, котрі необхідні для його екзистенції-онтологізації-існування; при цьому форми-потреби суб'єкта є і продукуються як його морально-соціально-психологічні стани, завдяки яким він і здійснює функції контролю і регуляції за власною поведінкою, за актами-механізмами ментальності, за чуттєво-емоційними реакціями” [68, с. 496].

*Психолого-педагогічний зміст* – нормативно заданий до кожного етапу модульно-розвивального процесу організаційний клімат навчання, який характеризується: а) окремою психодидактичною метою паритетної освітньої діяльності вчителя і учня; б) соціально-психологічним простором педагогічної розвивальної взаємодії; в) позитивним полімотиваційним станом кожного учасника взаємин; г) психоемоційною атмосферою ситуативного наповнення освітньої діяльності; д) актуалізованими пластами і компонентами внутрішнього світу кожної особистості (підсвідоме, свідомість, рефлексія тощо).

*Психосоціальний розвиток* – це “нарощування особистістю можливостей духовно переживати, культурно діяти і самореалізуватися під впливом організованого соціуму (визначально – навчання, виховання, освіти), який залежить від ментального досвіду і

вмотивованості життя, активізує внутрішній розвиток і визначає індивідуальне зростання позитивного природного і соціального потенціалу особистості” [56, с. 101].

*Самоактуалізація* – це: “інтенціональність – бажання суб'єкта до найповнішого прояву-репродукції-еволюції своїх індивідуально-особистісних потенцій, спроектованих на реалізацію власного Его в соціумі, або групах-альянсах-групуваннях-організаціях” [68, с. 623].

*Сенс (смысл)* – “у психології як науці індивідуально-особистісний смысл відображає-репродукує індивідуально-емпіричне відношення індивідуума-суб'єкта до феноменів-подій достовірно-наявної реальності, до соціуму та інших суб'єктів” [68, с. 656].

*Техноструктура* – це “апарат для групових рішень, поєднання та аналізу інформації, що забезпечується великою кількістю людей для того, щоб прийти до рішення, яке виходить за межі компетентності кожного зокрема” [23, с. 119]. Техноструктура відображає особливості процесів організації, а тому основною її властивістю, за Дж. Гелбрейтом, є “висока ступінь самостійності”.

*Установка* – це: а) стійка налаштованість індивіда, котра формується на основі стійких підвалин досвіду до відповідної форми реагування [20, с. 346]; б) “егодиспозиційність-егоготовність-егопроекційність суб'єкта, яка виникає за феноменами антиципації-передбачення ним самим появи об'єкта-предмета; саме установка може забезпечити, на думку Узнадзе, релевантно-константно-фундуєчий характер-модальність репродуктивної діяльності-активності, відносно-ко-

релятивно тих чи інших предметів-об'єктів їх властивостей-елементів-індексів..., це водночас і перепідготовка-готовність суб'єкта чинити-діяти-активізуватися відповідним чином..." [68, с. 715].

1. Айламазьян А.М. Выбор мотивов деятельности: теоретические аспекты проблемы и экспериментальное изучение // Вопросы психологии. – 1990. – №4.

2. Асеев В.Г. Структурные характеристики мотивационной системы личности // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. – М.: Наука, 1976. – С. 172-192.

3. Асмолов А.Г. Психология индивидуальности. – М.: МГУ, 1986. – 96 с.

4. Балл Г. До визначення засад раціоналістичного підходу в методології психологічної науки // Психологія і суспільство. – 2000. – №2. – С. 74-90.

5. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. – М.: Наука, 1978. – 310 с.

6. Василюк Ф.Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16, №3. – С. 90-101.

7. Васильев И.А., Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация и контроль за действием. – М.: МГУ, 1991. – 144 с.

8. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: МГУ, 1990. – 228 с.

9. Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальна система як об'єкт соціально-психологічного аналізу: Дис... канд. психолог. наук: 19.00.05. – К., 1999. – 185 с.

10. Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект. – К.: Школяр, 1998. – 112 с.

11. Гуменюк О.Є. Полімотиваційна взаємодія як параметр інноваційної системи освіти // Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти: Зб. мат. до Всеукр. н.-практ. конф. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – С. 35-38.

12. Гуменюк О. Соціальна психологія інноваційної освіти // Інститут експеримен-

тальних систем освіти: Інформ. бюлетень. – Вип.2. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – С. 20-23.

13. Гришина Н.В. Психология социальных ситуаций // Вопросы психологии. – 1997. – №1. – С. 121-132.

14. Гэлбрейт Дж. Новое индустриальное общество: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1969. – 480 с.

15. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. – 1984. – №4. – С. 126-130.

16. Елфимова Н.В. Пути исследования мотивации в когнитивной психологии: сравнительный анализ // Вопросы психологии. – 1985. – №5. – С. 162-168.

17. Забродин Ю.М., Сосновский Б.А. Мотивационно-смысловые связи в структуре направленности человека // Вопросы психологии. – 1989. – №6. – С. 100-108.

18. Зерниченко А.Н., Гончаров Н.В. Мотивационный процесс, структура личности и трансформация энергии потребностей // Вопросы психологии. – 1989. – №2. – С. 73-81.

19. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. – М.: МГУ, 1991. – 142 с.

20. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

21. Имедадзе И.В. Потребность и установка // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5, №3. – С. 35-45.

22. Имедадзе И.В. Проблема полимотивации поведения // Вопросы психологии. – 1984. – №6. – С. 87-94.

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

24. Карпенко З.С. Аксиопсихология личности. – К.: ТОВ "Міжнар. фін. агенція", 1998. – 216 с.

25. Кейзеров Н.М. Власть и авторитет. – М.: Юр. лит., 1973. – 262 с.

26. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. – М.: Наука, 1988. – 192 с.

27. Котик М.А. Некоторые психологические механизмы возникновения интереса в труде // Вопросы психологии. – 1989. – №6. – С. 81-92.

28. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.



29. *Майєрс Д.* Социальная психология: Пер. с англ. — СПб.: Питер, 1996. — 684 с.
30. *Маслоу А.* Психология бытия: Пер. с англ. — М.: Рефл — бук, К.: Ваклер, 1997. — 304 с.
31. *Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф.* Основы менеджмента: Пер. с англ. — М.: Дело, 1992. — 702 с.
32. *Михайлов Ф.Т.* Философия образования: ее реальность и перспективы // Вопросы философии. — 1999. — №8. — С. 92-118.
33. *Москвичев С.Г.* Социальная мотивация и пути ее использования в управлении // Проблемы социальной психологии (на укр. яз.). — К.: Лыбедь, 1992. — С. 92-105.
34. *Муздыбаев К.* Влияние форм организации труда на ответственность личности на производстве // Психологический журнал. — 1983. — №3. — С. 61-68.
35. *Насиновская Е.Е.* Методы изучения мотивации личности: опыт исследования личностно-смыслового аспекта мотивации. — М., 1988.
36. Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти: 36. мат. до Всеукр. н.-пр. конф. — Тернопіль: Економічна думка, 2000. — 221 с.
37. *Обуховский К.* Психология влечений человека: Пер. с польск. — М.: Прогресс, 1972. — 247 с.
38. *Орлов А.Б.* Развитие теоретических схем и понятийных систем в психологии мотивации // Вопросы психологии. — 1989. — №5. — С. 27-34.
39. *Паповян С.С.* Исследования “организационного климата” в американской психологии // Вопросы психологии. — 1978. — №2. — С. 163-170.
40. *Петровский А.В., Петровский В.А.* Категориальная система психологии // Вопросы психологии. — 2000. — №5. — С. 3-17.
41. *Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. — 512 с.
42. Психологические проблемы социальной регуляции поведения / Отв. ред. Е.В. Шорохова, М.И. Бобнева. — М.: Наука, 1976. — 368 с.
43. Психол. словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. — 2-е изд. — М.: Педагогика — Пресс, 1996. — 440 с.
44. *Рогов М.Г.* Мотивация учебной и коммерческой деятельности студентов: социально-психологический аспект. — Казань, 1988.
45. *Роджерс К.Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. — М.: Прогресс, Универс, 1994. — 480 с.
46. *Роцин С.К.* Об исследованиях социально-психологического климата в США // Социально-психологический климат коллектива: теория и методы изучения. — М.: Наука, 1980. — С. 103-116.
47. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2000. — 712 с.
48. *Ручка А.А.* Социальные ценности и нормы. — К.: Наукова думка, 1976. — 151 с.
49. *Скрипкина Т.П.* Взаимодействие как основание межличностных взаимодействий // Вопросы психологии. — 1999. — №5. — С. 21-30.
50. *Тимощук Е.И.* Основные пути и проблемы изучения мотивации групповой деятельности // Социально-психологические аспекты организации и самоорганизации первичного коллектива. — Курск: КГПИ, 1980. — С. 48-66.
51. *Тихомиров О.К., Богданова Т.Г.* Исследование структурирующей функции мотива // Психологический журнал. — 1983. — №6.
52. *Узнадзе Д.Н.* Психологические исследования. — М.: Наука, 1966. — 451 с.
53. *Файзуллаев А.А.* Принятие мотива личностью // Психологический журнал. — 1985. — № 4. — С. 87-96.
54. *Франкл В.* Человек в поисках смысла: Пер. с англ. и нем. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
55. *Фромм Е.* Душа человека. — М.: Республика, 1992. — 430 с.
56. *Фурман А.В., Гуменюк О.Є.* Модульно-розвивальне навчання: передумови, новації, впровадження // Освіта і управління. — 1997. — Т.1, №4. — С. 94-120.
57. *Фурман А.* Модульно-розвивальна інноваційна система у сфері освіти // Інститут експериментальних систем освіти: Інформ. бюлетень. — Вип.2. — Тернопіль: Економічна думка, 2000. — С. 14-19.
58. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. — К.: Правда Ярославичів, 1997. — 340 с.
59. *Фурман А.В.* Теорія освітньої діяльності як методологічна основа реформування вищої освіти в Україні // Наукове проек-

- тування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти: Зб. мат. до Всеукр. н.-пр. конф. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – С. 21-26.
60. *Фурман А.В.* Ментальність – засада духовного життя // Освіта. – 1997. – 3 вересня. – С. 1-4.
61. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность: Пер. с нем.: В 2 т. – М.: Педагогика, 1986. – Т.1. – 407 с.; Т.2 – 392 с.
62. *Хойос К.* Мотивация // Человеческий фактор. – М.: Мир, 1991. – Т.1. – С. 268-297.
63. *Чалдини Р.* Психология влияния. – СПб.: Питер, 2000. – 272 с.
64. *Чирков В.И.* Мотивация трудовой деятельности. Критический анализ зарубежных теорий трудовой мотивации. – Ярославль: ЯрГУ, 1985. – 90 с.
65. *Чирков В.И.* Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии. – 1996. – №3. – С. 116-132.
66. *Шибутани Т.* Социальная психология: Пер. с англ. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 544 с.
67. *Энкельманн Николаус Б.* Власть мотивации. Харизма, личность, успех: Пер. с нем. – М.: АО Интерэксперт, 1999. – 272 с.
68. *Юрчук В.В.* Современный словарь по психологии. – Мн.: Современное слово, 1988. – 768 с.
69. *Vroom V.* Work & motivation. – N. Y., 1964. – 331 p.
70. *Mehrabian A., Ksionzky S.A.* A theory of affiliation. – Lexington Mass, 1974.
71. *Amabile T.M., DeJong W., Lepper M.R.* Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation // J. Pers. Soc. Psychol. – 1976. – V. 34. – P. 92-98.
72. *Amabile T.M.* Effects of external evaluations on artistic creativity // J. Pers. Soc. Psychol. – 1979. – V. 37. – P. 221-233.
73. *Amabile T.M.* Children's artistic creativity: Detrimental effects of competition in a field setting // J. Pers. Soc. Psychol. – 1982. – V. 8. – P. 573-578.
74. *Deci E.L.* Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation // J. Pers. Soc. Psychol. – 1971. – V. 18. – P. 105-115.
75. *Deci E.L.* Intrinsic motivation. – N.Y.: Plenum, 1975. – 268 p.
76. *Garbarino J.* The impact of anticipated reward upon cross-aged tutoring // J. Pers. Soc. Psychol. – 1975. – V. 32. – P. 421-428.
77. *Harter S.* Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model // Child Devel. – 1978. – V. 1. – P. 34-64.
78. *Kruglanski A.W., Stein C., Riter A.* Contingencies of exogenous reward and task performance: On the «minimax» strategy in instrumental behavior // J. Applied Soc. Psychol. – 1977. – V. 7. – P. 141-148.
79. *Lepper M.R., Green D., Nisbett R.E.* Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the «overjustification» hypothesis // J. Pers. Soc. Psychol. – 1973. – V. 28. – P. 129-137.
80. *Mossholder K.M.* Effects of externally mediated goal setting on intrinsic motivation: A laboratory experiment // J. Applied Psychol. – 1980. – V. 65. – P. 202-210.
81. *Pittman T.S., Emery J., Boggiano A.K.* Intrinsic and extrinsic motivational orientations: Reward-induced changes in preference for complexity // J. Pers. Soc. Psychol. – 1982. – V. 42. – P. 789-797.
82. *Reeve J.* Understanding motivation and emotion. – Orlando, FL: Harcourt Brace College Publ., 1992. – 342 p.
83. *Seligman M.E.P.* Helplessness: On depression, development and death. – San Francisco: Freeman, 1975. – 289 p.