

ПСИХОЛОГІЧНІ ІНВАРІАНТИ ОСОБИСТІСНОЇ АДАПТОВАНОСТІ ШКОЛЯРІВ У СИСТЕМІ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Ірина РЕВАСЕВИЧ

Copyright © 2007

Постановка суспільної проблеми. Розбудова державності в Україні зумовила нові тенденції щодо розвитку національної освіти. Традиційній класно-урочній системі навчання притаманні суперечливі ознаки в аспекті становлення соціально адаптованої, творчої, діяльної, інтелектуально і духовно розвиненої особистості. Постійні зміни в освітянській сфері (оновлення змісту, введення 12-бальної системи оцінювання, обґрунтування вищих програмних вимог до знань і вмінь учнів тощо) сприяють поширенню нета дезадаптованості серед школярів. Зростання специфічних адаптаційних труднощів учнів спричинює важливість їх дослідження, ґрунтовного вивчення, пошук чинників і передумов стабілізації особистісної адаптованості наступників і, як наслідок, загострює потребу в реформуванні сучасного освітнього простору.

Відтак сьогодні актуальною є потреба якісної зміни організації та управління освітньою діяльністю у шкільній соціосистемі з метою запровадження новітньої моделі навчання – *модульно-розвивальної* (А.В. Фурман, О.Є. Гуменюк), покликаної стимулювати особистісне зростання, власну самобутність, духовне самовдосконалення і творчу самореалізацію кожного учасника навчально-виховного процесу. Саме за цих умов особистість, маючи широкий коридор адаптаційних можливостей, спроможна у кризових ситуаціях залишитися вільною і самодостатньою, не просто адаптуватись до існуючих обставин та вимог довкілля, а стати на шлях власної життєтворчості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із даної проблематики. Значну цінність у дослід-

женні проблеми соціально-психологічної адаптації мають праці зарубіжних учених, котрі обґрунтовують сутність, природу та рівні цього утворення (А. Адлер, А. Бандура, Г. Гартманн, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Дж. Роттер, Б. Скіннер, З. Фройд, Е. Фромм, К. Хорні та ін.).

У працях вітчизняних психологів висвітлюються загальні питання адаптації як певної форми активності особистості (Б.Г. Ананьєв, В.В. Аршавський, Г.О. Балл, Л.С. Виготський, О.М. Леонт'єв, О.М. Матюшкін, В.А. Петровський, А.А. Реан, В.С. Роттенберг, Н.І. Сарджвеладзе та ін.), специфіка аналізованого конструкта з боку його змісту, типів, різновидів і рівнів (Ю.С. Бабахан, Г.О. Балл, Ф.Б. Березін, В.В. Давидов, О.А. Донченко, О.І. Зотова, І.Д. Калайков, І.К. Кряжева, С.Д. Максименко, І.О. Милославова, А.А. Налчаджян, В. Слюсаренко, М.І. Томчук та ін.). Низка психолого-педагогічних робіт присвячені вивченню особливостей адаптації дітей різного віку: молодший шкільний (Г.В. Бурменська, В.Е. Каган, Н.Г. Лусканова, З.М. Нижникевич та ін.), підлітковий (С.І. Болтівець, І.М. Гоян, А.В. Захарова, О.А. Карабанова, І.С. Кон, А.Г. Лідерс, В.С. Мухіна, А.М. Прихожан та ін.), юнацький (І.Д. Бех, І.В. Дубровіна, В.Г. Панок, Т.М. Титаренко та ін.).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Серед зарубіжних науковців наявні чималі розбіжності як у поглядах на природу адаптації людини, так і у витлумаченні змісту адаптаційного процесу зокрема. Переважно вони обґрунтовують лише два рівні пристосу-

вання (адаптованість – неадаптованість) і визначають їх сутність на теоретико-методологічних засадах власного підходу до інтерпретації психологічної організації внутрішнього світу індивіда: представники психоаналітичного напрямку пов'язують її з відсутністю тривоги, гуманістичного – із оптимальною взаємодією особистості і середовища, бігевіорального – з позитивним стимулом оперантної реакції, когнітивного – із відсутністю дискомфорту.

Вітчизняні вчені, обстоюючи переважно діяльнісний підхід у психології, розглядають адаптацію у змістовому контексті спілкування і міжособистісної взаємодії, визначаючи адаптованість як спокій, а неадаптованість – як творчість; остання дає змогу людині самоактуалізуватися, реалізувати власні цілі та універсальні потреби, збагачувати її духовний потенціал для творення еталонів добра, краси, істини, мудрості, гармонії. Однак ґрунтовного вивчення структури особистісної адаптованості, порівняння динаміки вікових особливостей та індивідуальних інваріантів персональної пристосованості учнів за умов традиційного та інноваційного освітнього процесу донині не проведено. Тому, на наш погляд, зазначені дослідження є актуальними у контексті педагогічної та вікової психології, оскільки їх результати можуть сприяти гармонізації взаємин особистості із вимогами зовнішнього (вітакультурного) та внутрішнього (психодуховного) світів.

Мета дослідження – психологічно обґрунтувати структурно-функціональну концепцію особистісної адаптованості школяра як цілісну сукупність ідей, принципів, складових і параметрів його внутрішнього психодуховного світу, що за умов впровадження інноваційної системи навчання гармонізує процес взаємодії особистості із довкіллям.

Об'єктом дослідження є особистість учня загальноосвітньої школи як психологічна цілісність, а **предметом** – особистісна адаптованість школярів у системі традиційного та інноваційного типів навчання.

Методологічну основу дослідження становлять: світоглядні універсалії вітакультурної парадигми (А.В. Фурман, О.Є. Гуменюк); ключові положення системно-мислєдїяльнїсної методології (Г.П. Щєдровицький); культурно-історична теорія (Л.С. Виготський, О.М. Леонтєв, Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, А.Г. Асмолов); концепція навчання і розвитку Г.С. Костюка, яка у проєктивно-моделювальному аспекті реалізована у працях Г.О. Балла, С.Д. Мак-

сименка, Ю.М. Швалба, Т.С. Яценко та ін.

У роботі використано теоретичні й емпіричні **методи дослідження**:

1. Теоретико-методологічний аналіз та узагальнення досліджень проблеми особистісної адаптованості школярів у науковій літературі, критеріальне порівняння та наукове класифікування сутнісних концептуальних параметрів, різновидів адаптаційного процесу, видів та рівнів пристосування особистості у зарубіжній та вітчизняній теоретичній психології.

2. Проєктно-дослідницькі методи (створення моделі-конфігуратора адаптації особистості у зовнішньому та внутрішньому світі, програми комплексного соціально-психологічного дослідження особистісної адаптованості).

3. Констатувальний експеримент: спостереження, бесіди з учителями, батьками, шкільними психологами, учнями; психодіагностичні тести (соціометрія Дж. Морено, проєктивна методика “Неіснуюча тварина”, опитувальники особистісної адаптованості А.В. Фурмана, міжособистісних відносин та уявлень про себе Т. Лірі, самоактуалізації Е. Шостром, методики на вивчення соціально-психологічної адаптації К. Роджерса – Р. Даймонда, самооцінювання психічних станів Г. Айзенка).

4. Формувальний експеримент: експериментальні умови впровадження інноваційного модульно-розвивального навчання у взаємодоповненні їх психолого-педагогічних, вікових та індивідуально-психологічних чинників.

5. Методи статистичної обробки результатів дослідження (порівняльний аналіз для вивчення відмінностей у рівнях пристосованості учнів експериментальних і традиційних шкіл).

Наукова новизна одержаних результатів:

– уперше теоретико-експериментальне висвітлення одержала проблема вікової динаміки та індивідуальних інваріантів розвитку особистісної адаптованості учнів шкільного віку як до усталених обставин навчання, так і до інноваційних, модульно-розвивальних;

– подальшого розвитку набуло узагальнення та уточнення понятійно-категоріального поля проблеми адаптованості у контексті сучасної вікової та педагогічної психології;

– створено та науково обґрунтовано модель-конфігуратор адаптації особистості у системі структурованого вітакультурного простору та власного психодуховного світу;

– введено поняття “актуальна лінія адаптації” і розкрито його змістово-психологічний формат;

- виокремлено передумови та чинники стабілізації персональної пристосованості учнів у системі зовнішнього і внутрішнього світів;
- досліджено та експериментально підтверджено існування чотирьох основних інваріантів (траєкторій) розвитку особистісної адаптованості вихованців загальноосвітніх шкіл (прогресивний, регресивний, стабільний, нестабільний);
- запропоновано діагностичну програму комплексного дослідження вікових та індивідуальних особливостей розвитку особистісної адаптованості школярів.

Ключові слова: *особистісна адаптованість, ставлення, оцінка і самооцінка, внутрішнє прийняття, психічний образ, психологічна ситуація, Я-концепція, модульно-розвивальна система навчання, модель-конфігуратор, інваріант особистісної адаптованості.*

1. ПЕРЕДУМОВИ І ЧИННИКИ СТАБІЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНОЇ АДАПТОВАНOSTІ ШКОЛЯРІВ

Соціально-психологічне дослідження особистісної адаптованості школярів торкається цілої низки взаємин їх із довкіллям. До конкретної особи оточення висуває певні очікування і вимоги з тим, щоб вона власну поведінку будувала відносно них. Однак потрібно врахувати й те, що “людина... ніколи не зіштовхується із “світом як таким”. Вона завжди має справу із світом, зупиненим і відкалькованим у формах і категоріях культури” [33, с.156]. Отож ученя, котрий зростає фізично і утверджується соціально, активно освоює і перетворює життєвий простір. Саме завдяки цій активності весь життєвий шлях людини, відображення нею соціально-психологічної реальності перетворюється у динамічну двосторонню взаємодію з оточенням [17]. Водночас останнє, характеризується складністю і невичерпністю, організується у свідомості кожної особистості як багаторівнева структура. Специфіка особистісної адаптованості учнів за умов впровадження інноваційного модульно-розвивального навчання залежатиме від того, яку позицію вони займають у системі різнорівневих взаємовідносин. Відтак школяр постає як: 1) суб’єкт конкретно-ситуативних, міжіндивідних взаємостосунків, які виникають у певній життєвій ситуації; 2) член сімейного і класного колективів як малих соціальних груп, котрі асоціюються з його особистісним простором; 3) вихованець

окремої школи як вітакультурної організації та освітньої соціосистеми загалом, що формують конкретне “організаційне довкілля” (за В.П.Казміренком, [7, с.17]), у якому відбувається реалізація соціальних властивостей людей, об’єднаних спільними цілями діяльності; 4) представник окремого етносу і нації, оскільки “людина як соціальна істота можлива лише за умов культурного середовища” [31, с. 20]; 5) особа, котра живе у певну історичну епоху, тобто життєстверджується у певному світі; 6) універсум, котрий здатний гармонізувати взаємини із Всесвітом і підтримувати зв’язок із квітальною культурою всього людства.

Для підтвердження сказаного нами створено модель-конфігуратор пристосованості особистості у зовнішньому і внутрішньому світі (**рис. 1**). Процедура конфігурування, запозичена із концепції системно-мислєдїяльностї методологї Г.П. Щєдровицького, пояснює та аргументує “процес синтезу різних знань про об’єкт та їх наступне зведення у єдине надскладне знання-систему” [36, с.653]. Коротко охарактеризуємо основний зміст здобутого синтетичного знання про вищезгаданий феномен адаптованості.

Подане в моделі структурування вітакультурного простору, на нашу думку, дає змогу більш диференційовано подати палїтру реального поетапного взаємопристосування особистості у світі і визначити системоутворювальну роль певної адаптаційної структури індивіда стосовно інших (від адаптованості аж до дезадаптованості). Першочергове значення має *психічна переорїєнтація* особистості, яку характеризують як вироблення таких оцінок і розуміння ситуації, котрі відповідають ціннісним орієнтаціям і прийнятим нормам та еталонам поведінки нової групи [15, с.46–48]. Цей етап часто містить і процеси зміни та формування нових соціальних настановлень, хоча у більшості випадків психічна переорїєнтація залишається на рівні соціального конформїзму і не призводить до істотних змін. На другому етапі як особистість, так і її соціально-культурне оточення проявляють *взаємну терплячість* до цінностей, норм і форм учинення один одного, визнаючи їх рівнозначущість.

Далі відбувається процес внутрішнього прийняття індивідом основних цінностей оновленого довкілля, а водночас і визнання останнім ціннісних положень у соціумі, котрі є його *адаптацією до середовища*. Тут процес акомодатції слугує методом розв’язання соціальних

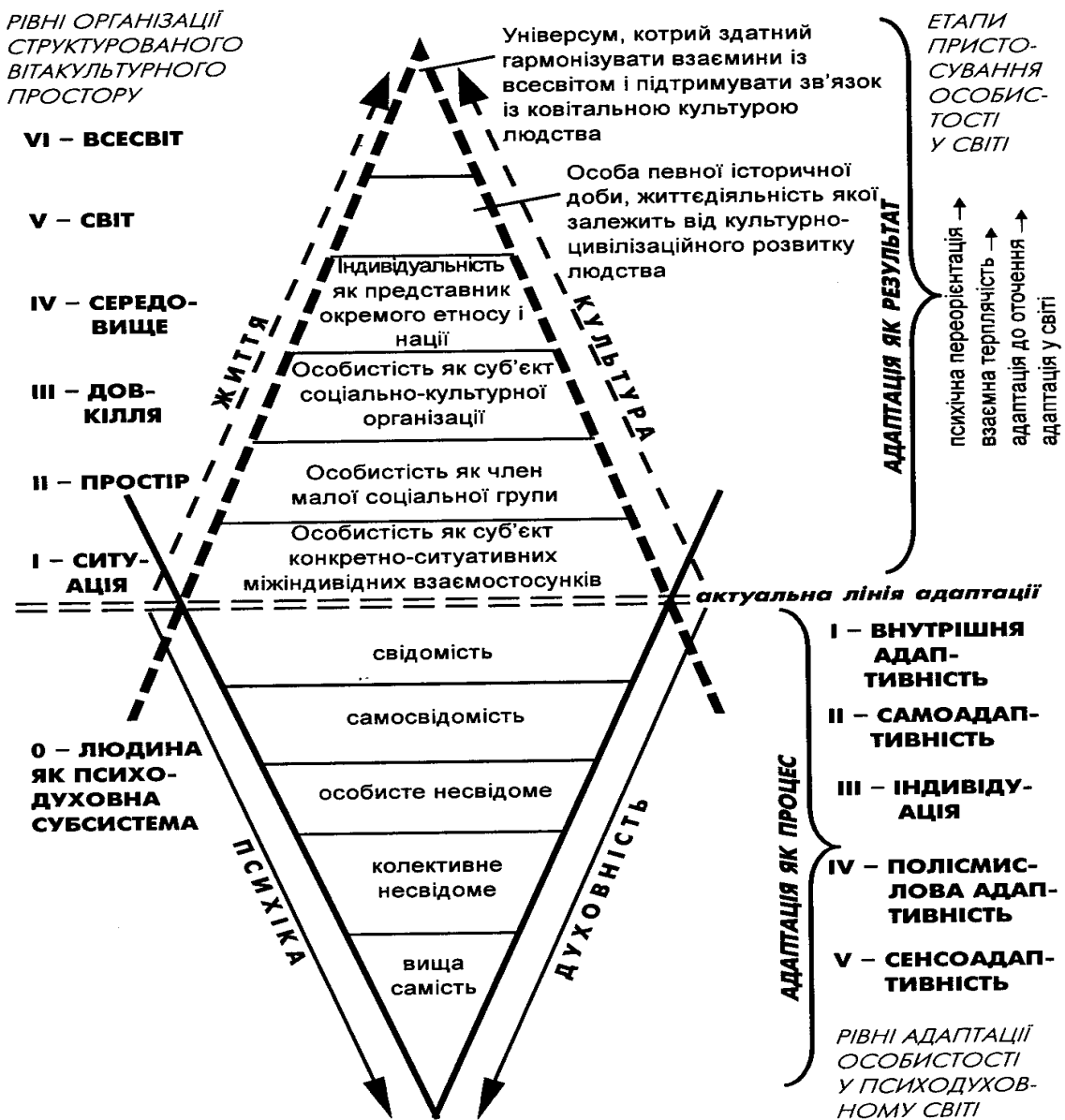


Рис. 1.

Модель-конфігуратор адаптації особистості у системі структурованого вітакультурного простору і внутрішнього психодуховного світу

конфліктів. Повне пристосування виникає тоді, коли індивід цілком відмовляється від своїх попередніх цінностей й асимілюється до певної вітакультурної ситуації: так постає *адаптація у довіллі*. Однак зауважимо, що знання попередньої системи культурних переконань ніколи повністю не зникає із психіки індивіда. Воно часто залишається там у ролі несвідомих архетипових елементів ковітальної культури народного загалу. Тому привласнення нових цінностей і норм не завжди руйнує попередні навіть на рівні окремої особистості: воно лише витісняє їх із сфери свідомості [15; 29].

Водночас рівень розвиткового перебігу особистісної адаптованості школярів як основоположного поведінкового конструкта спричинюється не лише їхньою зовнішньою поведінкою та вчинками, а ще й психоемоційним станом індивіда, адже саме “зовнішні чинники впливають на особистість через її внутрішні, природжені, раніше набути” [12, с.36]. Відтак актуальним видається виокремлення людини як психодуховної субсистеми, внутрішній світ якої також структурований відповідним чином (див. рис. 1), оскільки соціальна місія інноваційної модульно-розвивальної освітньої системи – реалі-

зація позитивного природного і життєвого потенціалу особистості шляхом зосередження навколо її психодуховного світу на розумовому, соціальному, психосмислово-духовному і духовному вимірах.

Адаптивна активність особистості не обмежується спрямованістю на соціальне оточення. Її інтенційним об'єктом постає і внутрішній стан, власні характерологічні ознаки, вибори і рішення, норми і духовні цінності, вчинки та їх результати. На свідомому рівні людина стикається із доцільністю внутрішньої адаптивності до своєї зовнішності і власних вітальних можливостей, інтелектуальних та емоційних особливостей, результатів своєї діяльності і власного соціального статусу, нарешті до себе, як цілісної особистості, котра має індивідуальну неповторність і певні ціннісні орієнтації [23, с.137]. Рівень самосвідомості спричинює розгортання рефлексії – заново аналізуються варіанти вибору, ретроспективно оцінюється і переоцінюється кожен з них, припускається інший спосіб розв'язання проблеми. Така внутрішня “робота” звичайно не має загально-визнаних і фіксованих часових меж: вона може тривати від кількох хвилин до декількох місяців, і навіть років. Це і буде процес самоадаптивності. Несвідома психіка, за К.Г.Юнгом, поєднує особисте і колективне несвідоме. Біологічні інстинкти він образно назвав “душами” і відвів їм простір індивідуального несвідомого, а до колективного несвідомого відніс сферу, де зберігається досвід попередніх поколінь, котрий утворений сукупністю архетипів [18; 37]. Відтак особисте несвідоме характеризується процесом індивідуалізації – адаптацією тваринних інстинктів до існуючої культури. У випадку повної реалізації трьох принципів причинності (“внутрішнє – майбутнє – метасистемне”) головною силою сфери колективного несвідомого, на думку О.Є.Гуменюк, треба вважати духовність, а ядро особистості повинні утворювати інкарнації духовності – святості і святині [5]. Саме остання сприяє розгортанню процесів полісислової адаптивності особистості і наближенню людини до найвищого рівня її адаптації у власному психодуховному світі – сенсоадаптивності. Передусім мовиться про смисли, які характерні для певних типів духовної діяльності і належать до “норм-ідеалів” [1]. Вища самість (“внутрішній бог” за Р. Ассаджолі) обстоює ідеальну потребу пізнання (світу, себе, сенсу і свого призначення у житті) – духовність [32]. Складність соціально-пси-

хологічного дослідження цього феномена спричинена, з одного боку, його буттєвою всезагальністю, що повно не може бути пізнана науковим методом, з іншого – індивідуальною унікальністю форм духовності і душевних станів, які важко розпізнати, відстежити, а тим більше спрогнозувати чи відтворити. В.В. Знаков усе розмаїття підходів до проблеми духовності зводить до чотирьох основних напрямків, що вбачають її сутність у: 1) продуктах життєдіяльності, 2) духовних станах, 3) формах саморозвитку і самореалізації і 4) релігійній свідомості [6]. Найкращі умови для плекання духовності створюються за експериментального впровадження модульно-розвивальної системи навчання, квінтесенцію якої становить гірлянда психолого-мистецьких інноваційних технологій: чуттєво-естетична, настановчо-мотиваційна, теоретично-змістова, оцінювально-смилова, адаптивно-перетворювальна, системно-узагальнювальна, контрольно-рефлексивна, духовно-естетична, спонтанно-креативна.

Аналіз поданої моделі показує, що загальна картина перебігу пристосувальницької активності у діаді “особистість – вітакультурний простір” має складну діалектичну природу, оскільки кожен представник освітнього процесу прагне зберегти рівновагу всередині своєї унікально-своєрідної підсистеми і водночас гармонізувати взаємовідносини з довкіллям. Все “залежить від того, як поєднуються у внутрішньому світі особистості вищі психоформи – ставлення, установки, оцінки, прийняття, самооцінки, переконання, психічні образи тощо. Очевидно також, що зростання негативних тенденцій в адаптаційній сфері людини зумовлює загострення її психологічної боротьби з оточенням, котра актуалізує процеси переживання, мислення, волі, увесь її життєвий потенціал” [30, с.19]. Тому різнобічне вивчення особистісної адаптованості школярів передбачає насамперед виділення комплексу чинників та передумов, котрі забезпечують стабілізацію персональної пристосованості учасників модульно-розвивального оргпроцесу.

Чинники розуміються нами як певна об'єктивно чи суб'єктивно існуюча реальність, яка впливає на значення показників адаптації особистості у світі (зовнішньому чи внутрішньому), гармонізує та діалогізує міжособистісні стосунки суб'єктів гуманно-паритетної взаємодії. У сучасній науці поширені різні підходи до визначення та обґрунтування зазна-

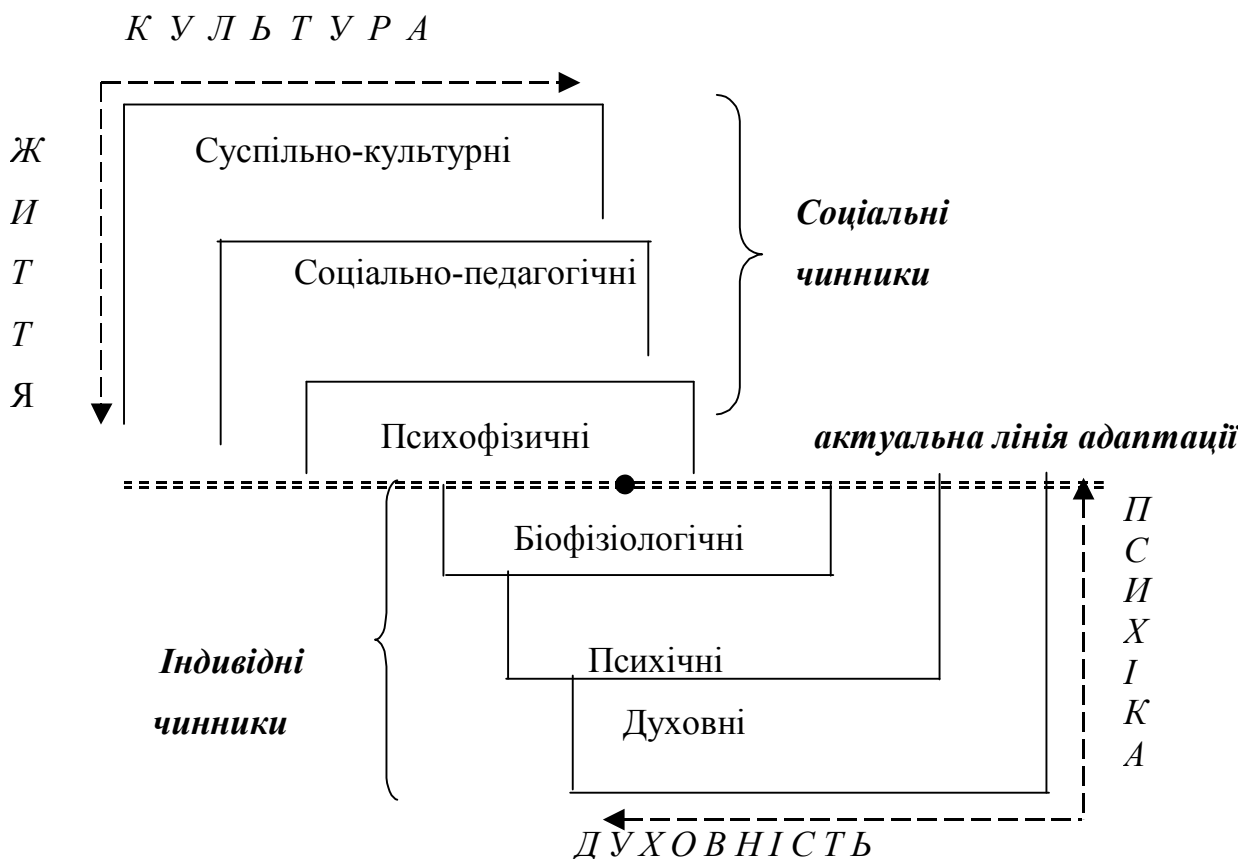


Рис. 2.

Чинники стабілізації особистісної адаптованості школярів у системі структурованого вітакультурно зорієнтованого освітнього простору і внутрішнього психодуховного світу

чених факторів. Доцільно звернути увагу при цьому на роль *актуальної лінії адаптації* (див. рис.1). Адже школяр може зовнішньо проявляти терплячість до цінностей, норм і вимог оточення, створювати ілюзію асиміляції до певної вітакультурної ситуації, а відтак демонструвати адаптивність у довікллі, однак внутрішньо не приймати базових вартостей нового колективу. Його власний життєвий світ завжди буде вирізнятися невизначеністю, суперечністю, конфліктністю між цілями і результатами життєактивності, підвищеним психоемоційним напруженням. Тому, організуючи психологічне пізнання за умов інноваційної модульно-розвивальної діяльності, потрібно розмежовувати внутрішні психодуховні чинники і зовнішні соціумні впливи на учнів.

Оскільки особистісна адаптованість – поняття інтегральне та багатогранне, то очевидно, що у його основі знаходяться не окремі, а комплексні чинники. Аналізовані конструкти диференційовано нами на дві великі групи – індивідні та соціальні, сутнісний зміст кожної

з яких становлять три підструктури (рис. 2). Розглянемо детальніше психосмісловне наповнення запропонованих факторів.

Біофізіологічні чинники стабілізації особистісної адаптованості існують на рівні психобіологічних передумов і передбачають повноцінний фізичний розвиток, стійкість організму до стресових ситуацій і шкідливих впливів оточення, вироблення прагнення до конструктивної пошукової активності, що постає передумовою творчості як вищої психоформи особистісної адаптованості. Психічні фактори, характеризуючи здатність школярів до саморегуляції власної поведінки, проявляються у відсутності яскраво виражених акцентуацій та патологічних рис характеру, особливостях темпераменту, низькому рівні тривожності, об'єктивній самооцінці, позитивній Я-концепції. Так як сутнісно важливою характеристикою особистісної адаптованості є духовний потенціал людини, потреба пізнання світу, себе, сенсу і свого призначення у житті, прагнення до самоактуалізації, які знаходять ор-

ганізаційний вияв у спонтанно-креативній складовій Я-концепції, то доречно окремо виділити духовні чинники.

Останні не мають суб'єктивних матеріальних показників, а визначаються за допомогою таких універсальних вітакультурних психоформ як творення, досконалість, гармонія, майстерність; виражають сформованість особистих ціннісних орієнтацій, духовне самовдосконалення особистості, її самореалізацію кожного моменту життя за принципом "тут-тепер-повно-назавжди". Існування цих чинників зумовлене виділенням у модульно-розвивальній системі навчання духовно-естетичного і спонтанно-креативного етапів навчального модуля, психолого-педагогічний зміст яких становлять "межові буттєві переживання стану добросердечності, краси тощо; факти внутрішнього осягання власного духовного збагачення; творчий стан як "втрата себе у просторі і часі"; участь у добрій справі чи діяльності; пошук позитивного предмета чи поклоніння духовному наставникові (Вчителеві); творення і відображення у слові та малюнках нових смислів, образів, душевних станів, рефлексивні дії і вчинки щодо зміцнення віри у себе, людей, життя; гуманне ставлення до близьких та оточення; факти зачарування красою світу; позитивні наслідки самоаналізу і внутрішнього самоочищення тощо"[29, с. 57]. І підтвердженням цьому постає створення та експериментальне зреалізування програм "Школи віри" [10; 34], "Школи духовності" і "Школи здібностей", головне завдання яких – експериментальне моделювання саморозвивального, духовно збагаченого і ментально зорієнтованого вітасоціокультурного простору школи як цілісної освітньо-виховної інституції.

Комплекс соціальних чинників стабілізації особистісної адаптованості школярів інтегрує насамперед психофізичні фактори, які характеризуються сприятливими побутовими умовами проживання, наданням можливості кожній людині відповідного віку отримати достатні матеріальні засоби для існування. Сфера соціально-педагогічних чинників відображає специфіку взаємодії наступника з оточенням на рівні сім'ї та класу як малих соціальних груп і школи як окремої ланки освітньої соціосистеми загалом. Сюди відносяться: а) специфіка організації навчально-виховної діяльності школи (складання розкладу модульно-розвивальних занять, функціонування різних

типів модулів (дидактичного, змістового, навчального, процесуального, технологічного, результативного та інших), створення графсхем, освітніх сценаріїв, проектів самореалізації, міні-підручників); б) позитивна глибина і широке коло спілкування (наявність кількох друзів, приятелів, знайомих; різний вік, стать, соціальний статус, інтереси співбесідників; екстравертований чи інтровертований стиль спілкування); в) стосунки з однолітками (знаходження правильного балансу між співпрацею та суперництвом, високий соціальний статус і популярність серед ровесників, доброзичливий характер взаємовідносин у класному колективі); г) взаємостосунки з наставниками (компроміс між незалежністю і послухом, об'єктивне, емпатійне та гуманно-паритетне ставлення педагогів до школярів, індивідуалізація та диференціація навчання); д) внутрішнє позитивне налаштування до навчання, висока успішність; е) сприятливий емоційний клімат, порозуміння і підтримка у сім'ї. Суспільно-культурні чинники виявляються у певному рівні компетентності чи майстерності особистості, широкому кругозорі, сформованості у неї соціальних цінностей та ідеалів, високій культурності, моральній виваженості, психокультурній грамотності та освіченості.

Урахування індивідуальних та соціальних груп чинників стабілізації особистісної адаптованості школярів сприятиме гармонізації взаємин особи з довкіллям, покращить рівень її персональної пристосованості до мінливих вимог оточення. Адже ефективне розгортання адаптаційних процесів має вагоме значення для формування самодостатньої творчої особистості, здатної активно взаємодіяти із соціумом, конструктивно розв'язувати смисложиттєві проблеми, спроможної повно реалізувати власний потенціал та віднайти сенс свого існування. І саме від того, чи зможе дитина або підліток адаптовуватись у шкільному середовищі, залежить не тільки її учнівська доля, а й усе подальше життя. Відтак, щоб навчальна діяльність стала дієвим чинником соціалізації, доречно виокремити ще й передумови стабілізації особистісної адаптованості школярів у цілісному освітньому оргциклі.

Першою передумовою стабілізації останньої постає спрямованість та зорієнтованість системи навчання. Традиційна система освіти в основному спрямована у минуле, до тих джерел соціального досвіду, де зберігаються знання

у специфічному вигляді навчальної інформації. Звідси орієнтація навчання на запам'ятовування матеріалу. Інформація при цьому є “початком і кінцем активності індивіда, а майбутнє вбачається лише у вигляді абстрактної перспективи застосування знань” [25, с. 78]. Тому закономірно, що усталена оргсхема навчання формує знаючу, відповідальну, конформістську особистість, котра, на жаль, не знаходить подальшого розвитку як індивідуальність та універсум, у той час як примітною особливістю експериментального впровадження модульно-розвивальної освітньої моделі є орієнтація на конкретну дитину як унікальну динамічну психодуховну субсистему, котра постає як найвища цінність будь-яких педагогічних дій і впливів, спроможна досягти соціально-духовної досконалості і самореалізації власного Я. Складність модульно-розвивальної системи полягає також в інноваційній багатоваріантності психомистецьких технологій, котрі забезпечують домінування: а) культуротворчої функції освіти над пізнавально-інформаційною; б) інтенсивної розвивальної взаємодії вчителя і учнів над екстенсивно-формуальною, адміністративною; в) сценічних технік ведення навчального заняття над раціоналістичними моделями та їх схемами організації навчально-виховного процесу; г) об'єктивних, критеріально зорієнтованих показників психосоціального зростання особистості над суб'єктивними, споглядальними і процедурно невирішеними тощо. Саме ці технології довершують творення максимально насиченого взаємоадаптованого соціально-культурного простору, в якому основними вимірами розвивальної взаємодії педагога з класом є модулі знань, умінь, норм і цінностей [13].

Друга передумова – дотримання освітніх принципів модульно-розвивального навчання [4; 14; 29], що дає змогу успішно вирішити завдання вітакультурного збагачення та інтенсифікації психодуховного розвитку особистості учня в ситуації складноорганізованого освітнього процесу, дозволяє досягти взаємоадаптації у системі “школяр - довілля”. Принцип *ментальності* сприяє високій адаптації суб'єктів до умов соціуму через привласнення і поширення наступниками етнонаціонального та загальнолюдського досвіду в ситуаціях сумісної освітньої діяльності з наставником. Як стверджують автори модульно-розвивальної теорії, оволодіння соціально-культурним спадком людства відбувається двома способами –

через зовнішні, як організовані, так і ситуативні, впливи соціуму на особистість (психічна активність як реакція на динамізм оточення), і через смислове занурення індивіда у власний життєвий досвід, реально пережитий та ідеально осягнутий (самоактивність, зумовлена змінами в психологічній організації внутрішнього психодуховного світу). Сучасна шкільна освіта зорієнтована лише на перший спосіб добування знань, у той час як інноваційна освітня модель (зокрема, наукова програма “Школа ментальності” [35]) через зменшення невідповідності між Я-структурою та ментальним досвідом індивіда полегшує перебіг дезадаптаційних процесів. Принцип *духовності* дозволяє за допомогою інваріантних психомистецьких технологій та інноваційних програмово-методичних засобів, завдяки насиченню міжособистісних взаємин наставника і наступників інформаційним, діловим, психологічним і духовно-інтимним спілкуванням розширити потенціал психодуховного самовдосконалення, творити духовність як сутнісно важливу характеристику й, відповідно, параметр особистісної адаптованості [26; 30], стимулювати бажання відшукати і реалізувати сенс свого життя за принципом “тут-тепер-повно-назавжди”. Принцип *модульності* вказує, що модульно-розвивальна метасистема має явний пріоритет над класно-урочною завдяки чотириперіодному характеру повного функціонального циклу навчального модуля. Як відомо, традиційна система працює лише із знаннями, уміннями, навичками школярів, а тому залучення учнів за умов інноваційного навчання до процесів нормування отриманих знань, обстоювання особистих цінностей і культуротворення загалом допомагає їм подолати випадки внутрішньої не- чи дезадаптованості. Повноцінна реалізація принципу *розвитковості* вимагає, щоб усі сторони, аспекти, компоненти освітнього керованого навчання стимулювали, реально прискорювали численні процеси всебічного розвитку [3], забезпечуючи тим самим гармонізацію взаємин особи із структурованими зовнішнім і внутрішнім світами.

Третя передумова полягає у тому, що циклічність модульно-розвивального навчання сприяє завершеному формуванню усіх складових особистісної адаптованості. Модель повного функціонального циклу навчального модуля обґрунтовує відносно самостійну цілісну частину реальної розвивальної взаємодії з учнями,

що характеризується завершеною сукупністю взаємозалежних навчальних, виховних, освітніх та самореалізаційних ритмів, складається із чотирьох періодів-фаз і восьми основних етапів, кожен з яких має свої завдання, психолого-дидактичний зміст, розвиває певні сторони внутрішнього світу особистості. Відтак *інформаційно-пізнавальний* період забезпечує проблемно-ситуативну технологію добування знань, за якої переважають процеси навчання і пошукова пізнавальна активність учнів; *нормативно-регуляційний* утілюється завдяки критично-регуляційній технології нормування наукових знань і вмінь, коли актуалізуються процеси виховання і система взаємостосунків суб'єкт-суб'єктного та суб'єкт-об'єктного характеру; *ціннісно-естетичний* реалізується за допомогою вартісно-світоглядної технології поширення здобутого кожним соціально-культурного досвіду, котра утверджує домінування процесів освіти та послідовності вчинкових дій над актуалізованим культурним змістом; *духовний* стає можливим завдяки впровадженню духовно-креативної технології реалізації людських спроможностей учасників розвивальної взаємодії, коли досягається максимально повний вияв універсального потенціалу особи [28, с. 107]. Оскільки кожен період модульно-розвивального циклу, згаданого вище, розв'язує різні соціальні, дидактичні та психологічні завдання, а персональна пристосованість характеризується взаємодією різноманітних психоформ, то на кожному етапі інноваційного процесу має переважати творення тієї чи іншої складової. При цьому процеси навчання актуалізують психічний образ на інформаційно-пізнавальному періоді, процеси виховання – ставлення, оцінку та самооцінку, тобто емоційно-оцінкове наповнення нормативно-регуляційного періоду, освіти – внутрішнє прийняття особистістю завдань у тій чи іншій психологічній ситуації і, як наслідок, Я-вчинок, тобто поведінкову доміную ціннісно-естетичного періоду, а процеси самореалізації (самонавчання, самовиховання, самоосвіти) – позитивну Я-концепцію людини на духовному періоді. Саме на останньому розгортається духовне збагачення власного ментального досвіду учня і творення ним самого себе, продукування нових оригінальних ідей, поглядів тощо. Вагоме значення тут надається психодуховному потенціалу особи як здатності чинити внутрішній опір несприятливим обставинам оточення, здійснювати

вибір (дієво переконатися у своїй спроможності реалізувати кожну з альтернатив), найповніше розкривати творчі здібності. В.А. Ромеєць підкреслює, що існують певні межі, в яких адаптація суб'єкта має раціональний смисл, але за ними вона неспроможна протистояти руйнуванню організму: адже він не може безмежно змінюватися [22]. Саме цей критичний момент примушує школяра долати загрозливі впливи довкілля і робити його сприятливим для життя. Отож аналізований оргцикл модульно-розвивальної освітньої системи пізнається кожним універсумом паритетної взаємодії шляхом осягнення людської творчості в усій змістовній повноті, феноменальній інтенційності та багатоманітності.

Четверта передумова попередження явищ масової дезадаптованості школярів – гуманістична зорієнтованість міжособистісних взаємин учасників навчально-виховно-освітнього процесу, демократичність, паритетність, полідіалогічність розвивальної взаємодії наставника і наступників. Адже обмеженість діалогічного спілкування вчителя і учнів на уроках за традиційної системи навчання, яка спричинена великою наповнюваністю класів, репродуктивністю міжособистісних контактів часто психічно виснажує як вихователя, так і вихованців. Отож можливість школяра висловитись із будь-якого питання, з одного боку, та бажання поставити запитання, що найбільше хвилює в даний момент, – з іншого, сприяє задоволенню його пізнавальних потреб та інтересів [16] і водночас дає змогу здолати бар'єри на шляху до розгортання процесів активного пристосування до власного психодуховного світу. За експериментальної освітньої моделі завдяки безпосередньому й опосередкованому впливам учень стає суб'єктом навчання під час проблемно-діалогічного спілкування з учителем. Суб'єктність, як відомо, – це “спосіб реалізації людиною свого духовного потенціалу, що репрезентує її вроджену здатність до саморозвитку і самовизначення у просторі мотиваційно-ціннісних відношень” [8, с. 88].

П'ятою передумовою стабілізації особистісної адаптованості суб'єктів освітнього процесу є ґрунтовне знання і врахування психологами, педагогами, батьками вікових та індивідуальних особливостей розвитку учнів, запровадження диференціації та індивідуалізації навчання, що відкриває нові соціокультурні горизонти здібним та обдарованим школярам для максимальної реалізації власного інте-

Таблиця 1

Вікові закономірності розвитку особистісної адаптованості школярів

	Структурні компоненти особистісної адаптованості					
	Ставлення	Оцінка і самооцінка	Внутрішнє прийняття	Психічний образ	Психологічна ситуація	Я-концепція
Молодший шкільний вік	Добррозичливе, емоційно позитивне	Інтенсивний розвиток когнітивної складової як розширення внутрішнього поля означення (предмети, події тощо)	Безпосереднє, неопосередковане, повне суб'єктивне прийняття ситуації, інших людей	Уточнення і формування психічного образу	прийнятності	проста
Підлітковий вік	Амбівалентні переживання та ставлення до себе, вибіркоче ставлення до інших	Нестійка і неадекватна, розвиток емоційної складової, переорієнтація із зовнішніх оцінок на самооцінювання і самосприйняття	Внутрішня дисгармонія: прийняття ситуації і водночас її неприйняття, різке протиставлення себе дорослим	Активний пошук власної унікальної сутності	напруження	суперечлива
Юнацький вік	Багатопроblemне, ціннісне	Збалансованість емоційної і когнітивної складової; збагачення досвіду новим значенням, щонайперше морально-етичним	Проблемно-діалогічне усвідомлення і прийняття світу і себе у ньому	Адекватний дійсності образ Я	невизначеності	збалансована (складна)

лектуально-особистісного потенціалу. Комплексне соціально-психологічне дослідження адаптованості юної особи протягом шкільного життя повинно бути спрямоване на формування цілісного уявлення про внутрішній світ учасників освітнього процесу, особливості і динаміку їхнього поступального розвитку, саморозгортання Я-концепції та ґрунтовніше пізнання основних характеристик адаптивної взаємодії учня з його оточенням (*табл. 1*).

Потрібно пам'ятати, що кожен структурний параметр персональної пристосованості має неоднакову ступінь сформованості залежно від психологічних особливостей вікового розвитку школярів. Молодшим школярам притаманне доброзичливе ставлення, а відтак і повне суб'єктивне прийняття ситуації, формування простої Я-концепції та інтенсивний розвиток власних когнітивних здібностей. Завдяки

цьому, на нашу думку, їхня пристосованість буде не дуже низькою у психологічній ситуації прийнятності. У підлітків ставлення уже характеризується невизначеністю, вибіркочістю, а за умов несприятливої (напруженої чи стресової) психологічної ситуації часто супроводжується випадками крайнього негативізму щодо окремих осіб чи групи загалом. У психодуховному світі учнів середньої ланки школи часто панує внутрішній дискомфорт та дисгармонія: активний пошук власної унікальної сутності породжує різке протиставлення себе дорослим, спричинює повне або часткове неприйняття останніх, формування неадекватної оцінки та невизначеного ставлення до оточення. Все це позначається на Я-концепції підлітків, визначає її суперечливість та погану адаптованість школярів загалом. Юнацький вік є відносно стабільним, хоча психологічна

ситуація розвитку і характеризується невизначеністю. Формування адекватного дійсності психічного образу породжує збалансованість емоційного та когнітивного компонентів самооцінки, переважно повне прийняття власної особистості та позитивно-ціннісне ставлення до довкілля. Розширення світогляду, встановлення взаємин з багатьма людьми, підготовка до вибору професії, пошук сенсу життя позначаються на формуванні Я-концепції юнаків і дівчат, яка на даному віковому періоді постає складною. За умов хорошої пристосованості остання складова особистісної адаптованості буде збалансованою.

Шоста передумова – спільність позицій та вимог до школярів у навчально-виховному процесі школи та сім'ї попереджує появу суперечливих внутрішніх конфліктів. Адже причина дезадаптованості дітей прихована не стільки у самому довкіллі, скільки у їхньому ставленні до цього оточення. У навколишньому середовищі завжди будуть існувати негативні впливи (ровесників, асоціальних та девіантних груп), від яких неможливо ізолювати школяра. Однак шляхом тривалого і системного виховання можна сформувати в учнів нормативні критерії для власної оцінки того, що добре і що погано, розвивати емоційну стійкість до несприятливих впливів, потяг до позитиву, волю протистояти негативним тенденціям. Саме у цьому вагому роль відіграє співпраця членів сім'ї із учителями, дирекцією, шкільним психологом, надання дієвої психолого-педагогічної допомоги батькам в організації домашньої роботи їхніх дітей.

Сьома передумова взаємоадаптованості у системі “школяр – довкілля” полягає у високій чи, принаймні, добрій навчальній успішності. Експериментальний досвід модульно-розвивального практикування визначає нову соціально-психологічну роль учня у шкільному житті, де “він є рівноправним партнером нормативно окресленої полідіалогічної взаємодії і має право вільно діяти у межах певного культуротворчого поля, повно реалізуючи власну пошукову активність і самостійність” [29, с.135]. Квінтесенція нової освітньої системи, за словами її творців, якраз і полягає в надінтенсивній внутрішній роботі школяра над собою, котра стимулює максимально повне вивільнення його психодуховних можливостей, а відтак розкриває і наближує соціокультурну зрілість. Однак потрібно пам'ятати, що гарна

успішність не завжди є показником хорошої внутрішньої самоадаптивності. Річ у тім, що актуальна лінія адаптації, зважаючи на бажання школяра увійти до колективу, норми і цінності якого не повністю відповідають його власним інтересам, тенденційно породжує внутрішню проблемну ситуацію, самоспричинює численні процеси психологічного зростання або згасання адаптаційно-творчого потенціалу особи, а відтак є визначальним механізмом динамічної зміни конкретних ситуацій його життя.

Отже, врахування зазначених чинників і передумов стабілізації адаптованості забезпечить проходження кожним учасником безперервної розвивальної взаємодії основних етапів самотворення його позитивної Я-концепції і зробить персональну пристосованість центральною ланкою модернізованого освітньо-навчально-виховно-самореалізаційного процесу.

2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДИНАМІКИ ОСОБИСТІСНОЇ АДАПТОВАНOSTІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

Ґрунтовний аналіз і узагальнення структури, змісту та особливостей дослідно-експериментальних програм модульно-розвивальних закладів (“Школа віри” – ліцей №157 м. Києва, “Школа розуміння” – ЕЗОШ №10 м. Бердичева Житомирської обл., “Школа творення” – ЗОШ №46 м. Херсона, “Школа самовдосконалення” – різнопрофільний ліцей №1 м. Харцизька Донецької обл., “Школа демократії” – СЗОШ №11 м. Куп'янська Харківської обл.) виявив, що вони багато в чому ідентичні за методологічною схемою організації науково-освітнього матеріалу, хоча й відмінні за основоположним змістовим наповненням, що зумовлено назвою самої школи. Згадані експериментальні програми загалом описують особливості спільно-паритетної пошукової співдіяльності науковців, управлінців, практиків, котра взаємодоповнює фундаментальні і прикладні аспекти психолого-педагогічного дослідження, теоретизування і практикування та новаторське впровадження. При цьому вони всі містять переважно чотири етапи експериментування, кожний з яких має свою мету, завдання, змістово-психологічний формовияв і строки виконання. Зупинимося детальніше на їх характеристичі.

Підготовчо-організаційний етап (1–2 роки) спрямований на виявлення вихідного якісного

стану освітнього закладу через психодіагностику розумового та особистісного розвитку, особистісної адаптованості школярів та учителів за комплексом відповідних дослідницьких методів і впровадження на основі цього моделі системної диференціації та індивідуалізації навчання як необхідної умови переходу до його модульно-розвивальної організації. Тут також вирішується завдання фахової і психологічної переорієнтації педагогічного колективу від споживацького використання нових знань і досвіду до його вмотивованого продукування. Тобто, це початковий період дистанційної підготовки педагогів як психологів-дослідників під наставництвом наукових керівників та консультантів експерименту, залучення їх до участі у психодідактичних тренінгах, проблемних семінарах, круглих столах і дискусіях. Відтак учителі переважно знайомляться з теорією та методологією модульно-розвивального навчання й долучаються до діагностичних процедур лише як співвиконавці.

Уже на другому етапі фундаментального експериментування – *діагностико-концептуальному* (2–3 роки) – передбачається: а) розробка теоретичної концепції, методологічної моделі, понятійно-категоріального апарату і похідних від них принципів, мислесхем, параметрів і засобів пізнання оновленої освітньої дійсності; б) створення та апробація авторської наукової програми діяльності конкретної школи за спільної співпраці науковців і практиків; в) впровадження нової оргуправлінської моделі школи (насамперед розкладу занять за схемою 3x30 – середня і старша ланки школи, 2x30 – початкова школа); г) заміна стратегії управління навчальними курсами: від традиційної, пояснювально-ілюстративної, до соціально-культурної, передусім підготовка граф-схем з усіх шкільних предметів; д) відкриття додаткових дослідницьких підрозділів (соціально-психологічна служба, психодіагностичний та консультаційний центри, науково-методичний відділ), завдання яких – кількісна, статистична та науково-інтерпретаційна обробка результатів комплексних психодіагностичних обстежень основних метасфер психодуховного світу учителів та учнів, рівнів їхньої пристосованості у системі структурованих зовнішнього і внутрішнього світів, побудова відповідних психологічних профілів особистості.

Формувально-розвивальний етап – найбільш тривалий у часі (5–7 років), найпродук-

тивніший у наукових здобутках і практичних результатах, оскільки саме тут розгортається професійна робота вчителів-дослідників із психолого-педагогічним змістом розвивальної взаємодії у класі і завдяки цьому налагоджується паритетна освітня співдіяльність із школярами, оптимізується психологічна атмосфера у взаємовідносинах наставників і наступників, зменшується кількість випадків не- та дезадапованості в учительському та учнівському колективах. Принагідно зауважимо, що педагоги самі проєктують соціально-культурне наповнення навчальних модулів у єдності змісту паритетної освітньої діяльності (знання, вміння, норми, цінності) і розвивальної взаємодії для реалізації модульно-розвивального процесу та створюють авторські вітакультурні матриці, наукові проєкти навчальних модулів, освітні сценарії, міні-підручники, публікують їх для самовикористання. Окрім усього вищезгаданого, вчителі беруть активну участь у проведенні повторних комплексних психодіагностичних обстежень внутрішнього світу учнів та навчальних груп. На цьому етапі відбувається освоєння школярами нової соціокультурної ролі в організації освітнього процесу і набуття якісно іншого статусу – партнера-освітянина, тобто співавтора педагога у творенні навчального дійства за принципом “тут-тепер-повно”.

Завдання останнього етапу психологічного експерименту – *результативно-узагальнювального* (2–3 роки) – полягає в узагальненні та презентації позитивних результатів впровадження модульно-розвивальної системи навчання, а також (за наявності) фіксації його слабких сторін чи прорахунків. Відтак науковці, управлінці і практики здійснюють комплексне оцінювання ефективності системної інноваційно-дослідницької діяльності педколективу, багатопараметричне експериментування повноти наукового проєктування соціально-культурно-психологічного простору навчального закладу модульно-розвивального типу, відстежують їх вплив на розвиток висококультурної, самодостатньої, творчої, адаптованої у житті юної особистості.

Рівень персональної пристосованості вихованців інноваційних освітніх інституцій насамперед залежить від етапу психолого-педагогічного експерименту, на якому знаходиться школа, обсягу і якості виконання програми дистанційної підготовки педагога-психолога-дослідника [11], ефективного перебігу освіт-

Таблиця 2

Класифікація нормативних показників особистісної адаптованості школярів України (2005/2006 н.р., вибірка – 1517 осіб)

Вид соціально-психологічної адаптації	Рівні функціонування особистісної адаптованості	Показники адаптованості	Процент виявлення	Кількість учнів
I. Адаптованість	1. Дуже високий	75 - 72	4	72
	2. Високий	71 - 69	7	97
	3. Середній	68 - 63	12	189
	4. Низький	62 - 56	17	263
II. Неадаптованість	5. Неочевидний	55 - 48	20	289
	6. Очевидний	47 - 39	17	241
III. Деадаптованість	7. Ситуативний	38 - 30	12	192
	8. Стійкий очевидний	29 - 19	7	110
	9. Критичний	18 - 9	4	64

ньої розвивальної взаємодії та повноти виконання принципів і вимог цього експерименту за роками його впровадження. Відтак найвищі бали одержали учнівські колективи ЕЗОШ №10 м. Бердичева (68,07 %) і ліцею № 157 м. Києва (початкова школа, 79,63 %), котрі знаходяться на четвертому, результативно-узагальнювальному етапі експериментування, дещо нижчі – СЗОШ № 11 м. Куп'янська (67,91 %), яка вирішує завдання формуально-розвивального етапу, і низькі – ЗОШ № 46 м. Херсона (61,91 %) і різнопрофільний ліцей №1 м. Харцизька (60,53 %), які щойно перейшли до третього етапу експерименту. На нашу думку, такі відмінності у показниках особистісної адаптованості наступників указують на неоднаковий соціально-культурний розвиток учнівських груп, різну ефективність педагогічного керівництва навчальною діяльністю школярів, нормативно-вартісне наповнення паритетних взаємовідносин останніх із вчителями, а у підсумку – на повноту виконання інноваційних умов науково-дослідної програми, особливо у її психологічній частині.

Одержані шляхом моніторингу результати особистісної адаптованості школярів використані нами не лише для проведення порівняльного аналізу ефективності протікання адаптаційних процесів в учнів експериментальних шкіл порівняно з контрольною групою осіб, а й задля вироблення норм персональної пристосованості наступників із різних регіонів України (*табл. 2*). Ця робота виконувалася нами на вибірці із 1517 вихованців. З метою відстеження сутнісних характеристик пристосування, формування цілісного уявлення про їхній психодуховний світ, особливості і динаміку їхнього поступального розвитку, саморозгор-

тання Я-концепції та ґрунтовніше пізнання рівня адаптивної взаємодії школярів з оточенням у процесі фундаментального психолого-педагогічного експерименту нами запропонована психодіагностична програма комплексного дослідження особистісної адаптованості учнів [19]. Презентований комплекс психологічних тестів дає змогу поетапно виміряти рівень пристосованості та окремих її складових залежно від вікових особливостей юних особистостей, відстежити психічні стани негативного спрямування (агресивність, тривожність, фрустрація та ін.), вплив яких знижує адаптованість наступників у зовнішньому і внутрішньому світах.

Під час фундаментального психологічного експерименту нами була відстежена динаміка розгортання загального показника особистісної адаптованості у молодшому шкільному, підлітковому і юнацькому вікових періодах (за опитувальником “Наскільки адаптований Ти до життя?”) та окремих складових пристосованості наступників на цих етапах розвитку (за визначеною батареєю психологічних тестів).

Після узагальнення емпіричних даних є підстави констатувати таке:

1. Очевидною є тенденція до зниження рівня персональної пристосованості учнів діагностованих шкіл. Найбільш високий показник адаптованості виявився у наступників початкової школи, дещо нижчий – у середньої і ще нижчий – у старшої.

2. Найвищий середній бал пристосованості серед учнів молодших класів отримали вихованці ліцею №157 м. Києва (79,63%). І це певною мірою природно, адже київська початкова школа дванадцять років займається професійним упровадженням модульно-розвивального

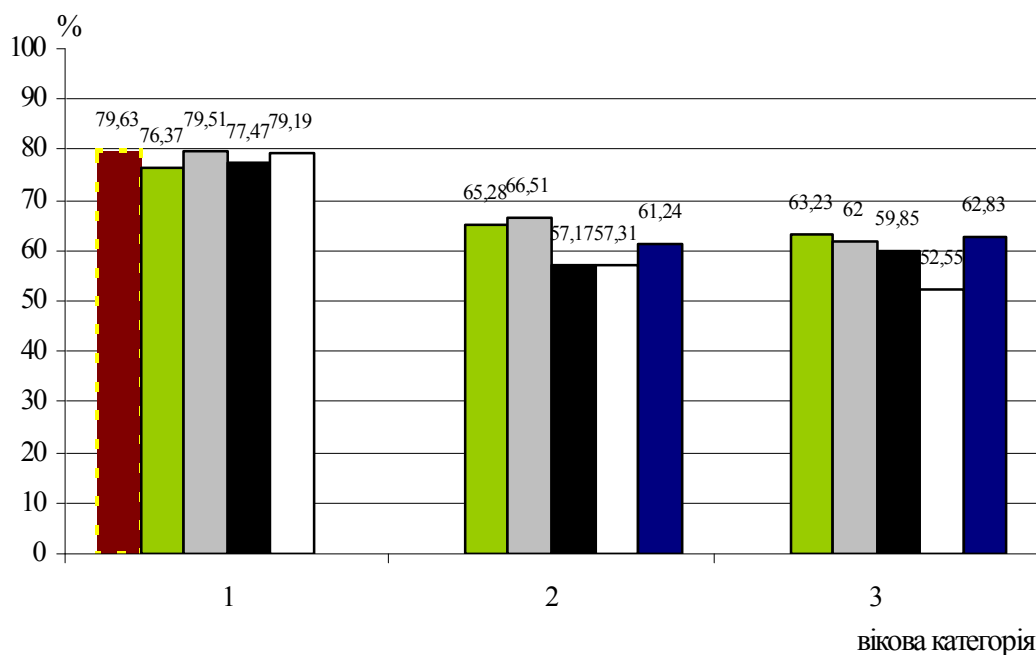


Рис. 3.

Динаміка розвитку особистісної адаптованості учнів молодшого шкільного, підліткового і юнацького віку освітніх закладів традиційного та інноваційного спрямування (вибірка — 1517 осіб)

Примітка:

1. На осі ординат — % учнів з високим та середнім рівнями агресивності, на осі абсцис:

1 — початкова ланка, 2 — середня ланка, 3 — старша ланка школи.

2. ■ — ліцей № 157 м. Києва, ■ — ЕЗОШ № 10 м. Бердичева, ■ — СЗОШ № 11 м. Куп'янська, ■ — ліцей № 1 м. Харцизька, ■ — ЗОШ № 46 м. Херсона, ■ — СЗОШ № 5 м. Тернополя.

навчання, знаходиться на четвертому етапі експериментування, що істотно гуманізує соціально-культурно-психологічний простір освітнього закладу, покращує взаємини у системі “вчитель – наступники”, підвищує рівень розвивальної взаємодії між учасниками освітнього процесу. Середньоарифметичні показники особистісної адаптованості учнів початкових класів традиційного спрямування виявилися достатньо високими (79,19%). Це можна пояснити тим, що багато дітей отримали максимальні бали (74–75) за даним опитувальником. Однак високий рівень пристосованості членів учнівського колективу ще не є показником ефективного перебігу навчально-пізнавального процесу. Навпаки, найадаптованіші діти неадекватно сприймають як власну особистість, так і докільця, вони відчувають певні труднощі у взаєминах з оточенням. Тому шкільним психологам, вчителям і батькам потрібно працювати над виправленням відхилень у потребо-мотиваційній сфері згаданої категорії вихованців, сприяти формуванню у них адекватної самооцінки і внутрішнього прийняття.

3. У підлітковому віці рівень особистісної адаптованості значно знижується в усіх школярів експертованих загальноосвітніх закладів, що вказує на конфліктність і суперечливість пубертатного періоду, ускладнення взаємовідносин підлітків з докільцям, формування соціальної зрілості вихованців. Нижчі показники пристосованості свідчать про виникнення в учнів середніх класів критичної рефлексії, вольової поведінки, становлення Его-ідентичності, котрі істотно збагачують внутрішній досвід особистості. Найбільш пристосованими є школярі СЗОШ № 11 м. Куп'янська (66,51%) і ЕЗОШ № 10 м. Бердичева (65,28%), у яких діагностовано рівень псевдоадаптованості, а найменш адаптованими – наступники різнопрофільного ліцею № 1 м. Харцизька (57,17%) і СЗОШ № 5 м. Тернополя (57,31%), котрим притаманна очевидна неадаптованість. Це ще раз підтверджує той факт, що чим довше школа займається впровадженням модульно-розвивальної системи навчання, тим краще її вихованці справляються із стресогенними чинниками оточення, проявляють більші адаптивні

можливості, легше долають кризові періоди власного життєвого шляху і внутрішні конфлікти, комфортніше почуваються у взаєминах із зовнішнім світом. Саме завдяки високорозвивальному освітньому простору і гуманним способам співжиття учасники навчального культуротворення повно розкривають і реалізують свої нахили і здібності.

4. У юнацькому віці знову прослідковується тенденція до зменшення особистісної адаптованості учнів. Найвищі показники виявилися у юнаків і дівчат Бердичівської ЕЗОШ №10 (63,23%), що закономірно доводить ефективність введення експериментальних та інноваційних умов у даному освітньому закладі. Щонайперше це підтверджує високий рівень організації паритетних взаємостосунків учителя та учнів, за яких останні відчують внутрішній комфорт та позитивно вмотивовані на гармонійну взаємодію з довкіллям.

5. Існують істотні відмінності у показниках особистісної адаптованості учнів різних класів однієї паралелі кожної окремої школи. Так, наприклад, серед одинадятикласників ЕЗОШ №10 м. Бердичева він знаходиться у межах від 58,37 до 70,19%, а серед юнаків і дівчат СЗОШ №5 м. Тернополя – від 49,12 до 65,95%. Ці емпіричні дані свідчать не лише про неоднаковий соціально-культурний розвиток класних колективів, а й про певну соціально-психологічну стабільність і згуртованість класу. Причому більший діапазон розсіювання показників у школі традиційного спрямування доводить, що у закладах модульно-розвивального типу адаптованість майже однакова як в учнів звичайних класів (змішаних), так і диференційованих (поглибленого освоєння навчального матеріалу). Адже педагоги передусім звертають увагу не на інтелектуальні можливості кожного школяра, а на неповторність та унікальність їхнього психодуховного світу.

6. Варто звернути увагу на те, що граничні частоти шкали персональної пристосованості розділені на дві групи. Так, рівень дуже високої адаптованості містить ще й оптимальний підрівень (75 балів), а рівень критичної дезадаптованості – суперкритичний (від'ємні бали). В обох випадках психологу-досліднику потрібно здійснити психокорекційну роботу: в першому – виправити дефекти у потребо-мотиваційній сфері учнів, у другому – допомогти школярам подолати песимізм, труднощі у взаєминах з навколишніми, дисгармонійність, самовідчуження і внутрішній дискомфорт.

Отже, кількарічна експериментальна робота педагогічних колективів новаторських освітніх закладів модульно-розвивального типу спричинила позитивну зміну технологічного і психолого-педагогічного наповнення навчання, що, зі свого боку, зумовило підвищення ефективності розвивальної взаємодії вчителів і учнів, зростання кількості адаптованих і зменшення дезадаптованих учасників інноваційного навчання.

3. ДОСЛІДЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ІНВАРІАНТІВ РОЗВИТКУ АДАПТОВАНOSTІ ШКОЛЯРІВ

Здатність адаптовуватися у довкіллі і власному внутрішньому світі, вміння долати різноманітні життєві труднощі, приймати рішення і нести відповідальність за свою поведінку і вчинки є вирішальними чинниками розвитку самодостатньої, творчої, соціально багатой особистості. Адже шкільне життя характеризується насиченістю психічних процесів і станів, які зумовлені зміною складноструктурованого оточення і водночас спричиняють мобілізацію адаптивних можливостей психодуховного світу вихованців. Отож особлива увага у дослідженні персональної пристосованості учнів приділяється відстеженню індивідуальних інваріантів розвитку даної інтегральної властивості. Поняття “*інваріант*” запозичене нами із концепції французького вченого Селестена Френе, яке трактується ним як “те, що не змінюється і не може змінитися ні за яких умов” [24, с.267]. Зустрічається поняття інваріантності (сталості) і у працях Т.С.Яценко [38; 39]. Дослідниця, розглядаючи особливості пізнання несвідомого, вважає, що за його “нескінченними варіантами все ж можна виокремити стале, незмінне” [38, с. 49]. Зважаючи на викладене вище, можемо стверджувати, що *особистісна адаптованість як інтегральна психоформа життєактивності людини характеризується існуванням певних інваріантів свого розвитку*. У нашому розумінні останні – динамічні траєкторії розгортання пристосованості учнів загальноосвітніх шкіл, які з віком можуть бути стабільними або змінюватися у бік поліпшення чи погіршення.

У результаті проведеного дослідження встановлено чотири основних індивідуальних інваріанти розвитку особистісної адаптованості школярів (*рис. 4*):

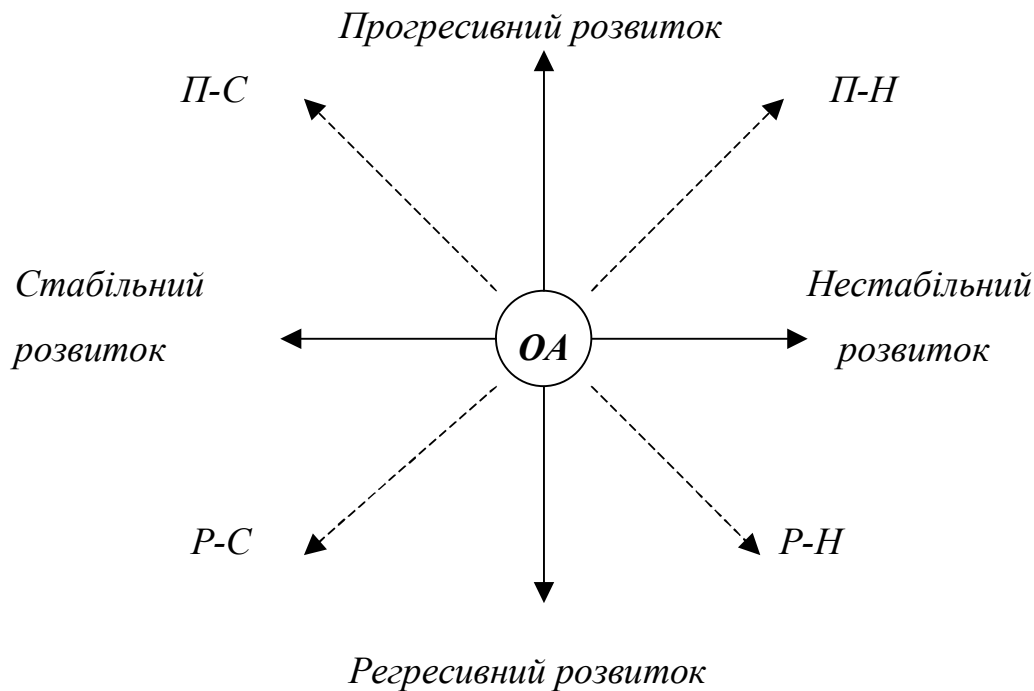


Рис. 4.

Індивідуальні інваріанти розвитку особистісної адаптованості

Примітка:

П-С — прогресивно-стабільний розвиток, П-Н — прогресивно-нестабільний,
Р-С — регресивно-стабільний, Р-Н — регресивно-нестабільний, ОА — особистісна адаптованість.

а) *прогресивна* траєкторія розвитку особистісної адаптованості: показники поліпшуються з віком на рівні учня як особистості та індивідуальності;

б) *регресивна* траєкторія розвитку особистісної адаптованості: показники погіршуються з віком на рівні учня як особистості;

в) *стабільна* траєкторія розвитку особистісної адаптованості: показники незмінно позитивні без явних відхилень у бік поліпшення чи погіршення;

г) *нестабільна* траєкторія розвитку особистісної адаптованості: показники постійно змінюються з віком на рівні учня із позитивних значень до негативних і навпаки.

Отже, є чотири основних інваріанти розвитку особистісної адаптованості та чотири похідних від них: 1) прогресивно-стабільний, 2) прогресивно-нестабільний, 3) регресивно-стабільний і 4) регресивно-нестабільний. Їх відслідкування дасть змогу практичним психологам та педагогам правильно проектувати наступний розвиток адаптованості учнів, передбачати можливі адаптаційні кризи та активізувати пристосувальницькі можливості школярів.

Найменша кількість учнів буде із стабільною траєкторією розвитку, оскільки важко вберегти дитину від негативних впливів оточення і різноманітних конфліктних ситуацій, допомогти їй зберегти стан постійної адаптованості. Враховуючи встановлену нами динаміку розвитку особистісної адаптованості для найбільшої кількості вихованців школи буде характерним регресивний інваріант, оскільки з віком показники пристосованості погіршуються. Два останніх основних інваріанти будуть притаманні більш-менш однаковим за розмірами групам школярів.

Отже, створена шкільним психологом карта індивідуальних інваріантів особистісної адаптованості учнів протягом навчання у школі дозволить відслідкувати зміни адаптивних можливостей вихованців. До того ж з її допомогою шкільні психологи і педагоги-дослідники зможуть спрямовувати пристосувальну активність дітей таким чином, щоб останні досягли стабільного і прогресивного інваріантів адаптованості й уникнули деструктивних тенденцій у власному життєреалізуванні.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Особистісна адаптованість – інтегральна психоформа внутрішнього світу людини, сутнісний зміст якої відображає постійний процес і результат її активного пристосування у довкіллі і психодуховному світі, що досягається завдяки діалогічній паритетній взаємодії індивіда із соціумом, самоствердженню його як досконалої особистості, творенню ним низки екзистенційних вартостей для збагачення власного ментального досвіду та гармонізації взаємостосунків з оточенням. На основі проведеного теоретичного та емпіричного дослідження можна сформулювати такі висновки:

1. Критичний аналіз наукових досліджень з питань пристосованості особистості показав, що зарубіжні науковці по-різному розуміють психологічну природу процесу адаптації і визначають її сутність залежно від методологічних засад власного підходу. У працях вітчизняних учених змістове наповнення поняття “адаптація особистості” є також досить суперечливим і витлумачується у форматі концепцій спілкування та міжособистісної взаємодії. У контексті вітакультурного буття універсума особистісна адаптованість характеризується наявністю своєрідної ієрархічної моделі функціонування рівнів адаптаційних процесів (дезадапованість – неадапованість – адаптованість – творчість). Пристосувальницька активність індивіда постійно змінюється, внаслідок чого маятник адаптивності у системі “суб’єкт – довкілля” має тенденцію до ускладнення від творчості та адаптованості (гармонійні зміни) аж до неадапованості та дезадапованості (дисгармонійні зміни). Однак зростання негативних тенденцій в адаптаційній сфері людини має і позитивний аспект, оскільки зумовлює загострення її психологічної боротьби з оточенням, котра актуалізує процеси переживання, мислення, волі, увесь її життєвий потенціал.

2. Розмаїття основних психоформ структури особистісної адаптованості учнів загальноосвітніх шкіл (ставлення, оцінка і самооцінка, внутрішнє прийняття, психічний образ, психологічна ситуація, Я-концепція) підтверджує інтегративність і складність цього утворення. Окреслені структурні характеристики мають різну ступінь сформованості залежно від психічних новоутворень, провідної діяльності та особливостей

ситуативного розвитку особистості. Кожен віковий період розвитку школярів є сензитивним для творення певної складової персональної пристосованості: молодший шкільний – формування психологічної ситуації і психічного образу, підлітковий – ставлення до інших і самого себе, становлення адекватної самооцінки, юнацький – внутрішнє прийняття чи неприйняття свого “Я” і власного оточення.

3. Запропонована та науково обґрунтована модель-конфігуратор пристосування особистості у системі структурованого вітакультурного простору і психодуховного світу. Згідно з нею розгортання адаптивних можливостей учнів шкільного віку спричинюється не лише зовнішніми чинниками, а й індивідуальною унікальністю основних внутрішніх метасфер – розумності, соціальності, креативності і духовності. Модель чітко окреслює універсальні психоформи і Я-схеми вітакультурної організації життя людини як психодуховної субсистеми, котрі характеризують усвідомлення освоєного нею набору норм соціально прийнятної діяльності, спричинюють виникнення ситуацій самоприйняття, самоаналізу, самобутнього творення власного Я у контексті конкретного соціумного впливу. Певною межею між пристосуванням школяра у довкіллі та його внутрішньою адаптивністю є *актуальна лінія адаптації*, діапазон котрої по-різному формовивається у кожного індивіда. Чим він ширший, тим краще і швидше пристосується особистість до мінливих вимог оточення і самоадаптується у власному психодуховному світі.

4. У процесі дослідження виявлено комплексні чинники (соціальні та індивідні) й передумови гармонізації взаємовідносин особистості з іншими та самою собою. Інноваційна система модульно-розвивального навчання як одна із прогресивних трансформацій у сфері національної освіти сприяє психосоціальному зростанню та розвитку потенційних можливостей учителів та учнів, їхньому духовному самовдосконаленню, самоствердженню та самореалізації, становленню позитивно-гармонійної Я-концепції, забезпечуючи тим самим актуалізацію та вивільнення адаптивних ресурсів учасників освітнього оргциклу. Наукове проєктування і впровадження модульно-розвивальних технологій спричинює взаємозбагачення адаптаційних і креативних процесів у цілісному вчинковому акті особистості та у нормативному просторі освітньої діяльності загалом.

5. Презентована програма комплексної психодіагностики особистісної адаптованості школярів наочно демонструє можливості відстеження загального рівня та окремих складових пристосованості учнів різних вікових категорій, дає змогу дослідити та експериментально підтвердити існування чотирьох основних інваріантів розвитку особистісної адаптованості (прогресивного, регресивного, стабільного і нестабільного).

6. Під час експериментування виявилася тенденція до зниження рівня особистісної адаптованості від найвищих показників у початковій ланці школи до найнижчих – у старшій, що зумовлено зростанням соціальної зрілості наступників і надмірним проявом з віком психічних станів деструктивного спрямування (агресивність, тривожність, ригідність, фрустрованість) у більшості з них. Отримані результати тестування дали змогу вивчити та порівняти особливості розвитку внутрішніх психологічних складових особистісної адаптованості вихованців різного віку. Зокрема, у молодших школярів інноваційних шкіл переважають позитивні Я-образ та Я-концепція, сприятливий соціально-психологічний клімат класного колективу, у той час як у більшості наступників контрольної школи утверджується негативне уявлення про своє Я, спостерігається великий відсоток “ізолюваних” та “відкинутих” дітей, що вказує на нестабільність та незгуртованість класу. У підлітків, котрі навчаються у модульно-розвивальних освітніх закладах, має місце позитивна спрямованість ставлень до оточення і самих себе, а у їхніх ровесників з традиційної школи – цілком протилежна. Як наслідок, Я-концепція останніх є досить суперечливою. Самооцінка ж в усіх учнів підліткового віку переважно висока та адекватна. Внутрішнє прийняття старшокласників як важливий показник їхньої пристосованості має таку специфіку: більшість опитуваних експериментальних загальноосвітніх закладів приймають швидше власну особистість, ніж своє оточення, а в юнаків та дівчат контрольної школи переважає часткове та повне неприйняття довкілля і самих себе. Це призводить до появи неадаптивних та дезадаптивних тенденцій у наступників традиційної школи, відносно низьких сумарних коефіцієнтів самоактуалізації обстежуваних в усіх школах.

Отож, порівняння емпіричних даних дослідження особистісної адаптованості учнів

експериментальних закладів підтвердило їх істотну відмінність від показників пристосованості вихованців контрольної школи. І це природно, оскільки у системі інноваційного навчання школярі проявляють кращі адаптивні можливості саме тому, що первинним у роботі наставника і наступників є психолого-педагогічний зміст їх взаємостосунків, учинкова організація освітньої діяльності, нормативно-ціннісно-естетичне збагачення освітнього змісту навчальних курсів, застосування інноваційних психолого-мистецьких технологій, актуалізація внутрішніх ресурсів саморозвитку особистості.

Аналіз вищеокресленого доводить, що гіпотеза дослідження доведена, завдання – вирішені, а мета – досягнута.

Однак проведене психологічне пізнання не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми, адже питання особистісної адаптованості щодалі більше актуалізується на сучасному етапі в освітнянському просторі. Перспективами подальшого вивчення є детальніше дослідження виокремлених нами основних і похідних інваріантів розвитку персональної пристосованості учнів загальноосвітніх шкіл, розробка конкретних психотерапевтичних і психокорекційних рекомендацій і програм психологічного супроводу для стабілізації міжособистісної взаємодії у класному колективі, емпіричне підтвердження існування рівнів особистісної адаптивності у внутрішньому психодуховному світі, гендерні особливості розвитку пристосованості учнів.

1. Балл Г. До обґрунтування раціогуманістичного підходу у психології // Психологія і суспільство. – 2004. – № 4. – С. 60–74.

2. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии // Вопросы психологии. – 1980. – № 1. – С. 92–100.

3. Бригадир М. Принципи і параметри соціально-психологічного проектування освітніх систем // Психологія і суспільство. – 2000. – №1. – С.60–79.

4. Гуменюк О. Самотворення Я-концепції за модульно-розвивальної оргсистеми // Психологія і суспільство. – 2001. – №2. – С. 36–76.

5. Гуменюк О.С. Спонтанно-духовна організація Я-концепції універсума: Лекція. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 40 с.

6. Знаков В.В. Духовність человека в зеркале психологического знания и религиозной веры // Вопросы психологии. – 1998. – № 9. – С. 104–114.

7. Казміренко В. Соціально-психологічна регуляція діяльності організацій // Психологія і суспільство. – 2004. – № 2. – С. 5–29.

8. Карпенко З.С. Аксіопсихологія особистості. – К.: ТОВ Міжнародна фінансова агенція, 1998. – 216 с.

9. Комісаров В.О. Соціально-культурний простір експериментальної школи / За ред. А.В.Фурмана. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 144 с.

10. Костенко В.І. Модульно-розвивальне навчання: від управління до методичного забезпечення // Рідна школа. –

2000. – № 7. – С. 17–23.

11. *Костін Я.А.* Система підготовки вчителів-дослідників до впровадження модульно-розвивального навчання: Наукове видання / За ред. А.В.Фурмана. – Тернопіль: Інститут ЕСО, 2005. – 62 с.

12. *Максименко С.Д.* Розвиток психіки в онтогенезі: В 2-х т. – Т.1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – К.: Форум, 2002. – 319 с.

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

14. Модульно-розвивальна система: соціально-культурний зміст навчальних модулів. Фундаментальний експеримент в СШ №80 м. Дніпропетровська // Рідна школа: Спецвипуск. – 1998. – №10. – 80 с.

15. *Налчаджян А.А.* Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). – Ереван: Изд-во Армянской ССР, 1988. – 364 с.

16. *Нижникевич З.М.* Психолого-педагогічні умови активної соціальної адаптації учнів початкових класів до шкільного життя // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай, 1998. – Вип. 2. – Ч. 1. – С. 93–99.

17. *Орбан-Лембрик Л.* Залежність поведінки особистості від впливу проблемогенного соціуму // Психологія і суспільство. – 2004. – № 1. – С. 71–82.

18. Психология: словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1991. – 494 с.

19. *Ревасевич І.* Методи дослідження особистісної адаптованості у просторі інноваційного освітнього процесу // Вітакультурний млин. – 2006. – Модуль 3. – С. 17–20.

20. *Ревасевич І.* Методологічні орієнтири дослідження адаптації у системі структурованого вітакультурного простору // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 2. – С. 45–49.

21. *Ревасевич І.* Психологічні концепції адаптації особистості у системному теоретичному обґрунтуванні // Психологія і суспільство. – 2001. – №4. – С. 16–40.

22. *Роменець В.А.* Психологія творчості: Навч. посібник. – 2-ге вид., доп. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.

23. *Сарджвеладзе Н.И.* Личность и ее взаимодействие с социальной средой. – Тбилиси, 1989. – 208 с.

24. *Френе С.* Избранные педагогические сочинения: Пер. с франц. / Сост., ред. и вступ. ст. Б.Л. Вульфсона. – М.: Прогресс, 1990. – 304 с.

25. *Фрідман Л., Кулагіна І.* Розвиток здібностей // Психологічна підтримка творчості учня / Упоряд. О. Плавник, В. Зоц. – К.: Редакції загально-педагогічних газет, 2003. – С. 72–89.

26. *Фурман А.* Духовність – основа нової школи // Освіта. – 1996. – 30 жовтня. – С. 2–3.

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

28. *Фурман А.* Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – № 3. – С. 105–144.

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

30. *Фурман А.В.* Психодіагностика особистісної адаптованості. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – 197 с.

31. *Фурман А.В.* Психокультура української ментальності: Наукове видання. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.

32. *Чудновский В.Э.* Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от “внешнего” и “внутреннего” // Психологический журнал. – 1995. – Т.16, № 2. – С. 15–25.

33. *Швалб Ю.* Свідомість як відношення людини до світу // Психологія і суспільство. – 2004. – № 4. – С. 154–166.

34. Школа Віри // Освіта: Спецвипуск. – 1996. – 30 жовтня. – 16 с.

35. Школа Ментальності // Освіта: Спецвипуск. – 1997. – 3 вересня. – 16 с.

36. *Щедровицкий Г.П.* Избранные труды. – М.: Шк. Культ. Политики, 1995. – 760 с.

37. *Юнг К.* Аналитическая психология // История зарубежной психологии. Тексты. – М.: МГУ, 1986. – С. 143–170.

38. *Яценко Т.* Теоретико-методологічний підхід до цілісного розуміння психіки у її структурних компонентах // Психологія і суспільство. – 2004. – № 4. – С. 37–59.

39. *Яценко Т.С.* Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: Навч. посіб. – К.: Вища школа, 2004. – 679 с.

Надійшла до редакції 28.03.2007.