

## Фундаментальні дослідження

6 лютого 2012 року головному редактору журналу “Психологія і суспільство” Фурману Анатолію Васильовичу – фундатору кількох суспільно значущих проєктів розвитку соціогуманітарної сфери України – виповнилося 55 років. Ювіляр є й автором відомої інноваційної системи модульно-розвивального навчання, що експериментально впроваджується з 1992 року в загальноосвітні школи України.

Пропонована стаття розвиває теоретико-методологічне підґрунтя системи модульно-розвивального навчання.

## МЕТОДОЛОГІЯ ПІЗНАННЯ ОСВІТНЬОГО ВЧИНКУ В КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ

Оксана ГУМЕНЮК

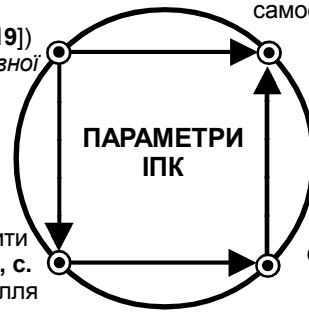
Copyright © 2012

Сутнісний зміст дослідження. У статті обґрунтовується процес розгортання освітнього вчинку як “клітинки” інноваційно-психологічного клімату (ІПК) модульно-розвивальної системи через логіку висвітлення нижченаведених тематичних сегментів: **1. Оргдіяльнісної моделі створення ІПК**, що в часовому вимірі (10–15 років) обґрунтовує періоди та етапи виникнення цього клімату. **2. Програми дослідження ІПК**, що охоплює чотири етапи (теоретико-експериментальний, організаційно-технологічний, аналітико-синтетичний, методологічно-рефлексивний), які дають змогу зрозуміти як виникло це явище. **3. Методологічної план-карти ІПК**, що створена на принципах системно-миследіяльнісної методології (СМД-методології), де на основі об’єднання і співорганізації знань вибудовується багатостороння картина об’єкта на процесному фундаменті конфігурування (синтез різних знань про об’єкт і зведення їх у єдине надскладне знання-систему), що уможливує процедуру створення такої план-карти (розчленовує досліджуванний об’єкт на низку предметів та гармонізує співвідношення їх складових, компонентів, параметрів). Крім того, вона дає змогу обґрунтувати не тільки об’єкт дослідження – ІПК, а й предмет – психологічну організацію його параметрів (пси-

хологічний вплив, полімотивація, освітнє спілкування, Я-концепція) у збалансованому діалектичному поєднанні. **4. Соціально-психологічного впливу та його класів**, що забезпечує перебіг процесу активзації та сприяє виникненню образів суб’єктивної реальності (концепція В.І. Слободчикова, Є.І. Ісаєва, де людина постає як індивід, суб’єкт, особистість, індивідуальність, універсум [57]), котрі розвитково функціонують через структурну організацію вчинку за такими етапами: інформаційно-пізнавальною ситуацією в рамках пізнавально-суб’єктного класу впливу (спричинне становлення індивідуальних та групових суб’єктів освітньої поведінки), нормативно-регуляційною мотивацією у сфері нормативно-особистісного класу взаємовпливу (утверджує особистостей освітньої діяльності), ціннісно-смысловую освітньою дією у форматі ціннісно-індивідуальнісного класу самовпливу (спрямований на формування індивідуальностей освітніх вчинкових дій), рефлексією події як вчинкової післядії в контексті духовно-універсумного самотворення; **полімотивації** (активізує освітню діяльність) та сфер-умов її розгортання, котрі стимулюють виникнення освітнього вчинку, зокрема, через: а) *пізнавальну мотивацію* (активізує навчально-пошукову активність та розумовий потенціал),

**1. Вплив:** забезпечує перебіг процесу *активації* ("перехід із недіяльного стану в діяльний; посилення діяльного стану" [7, с. 19]) та спричиняє становлення *образів суб'єктивної реальності*

**2. Полімотивація:** сприяє *активізації* ("робити кого-, що-небудь діяльнішим, активнішим" [7, с. 19]) освітньої діяльності та суб'єктного доквілля загалом



**4. Я-концепція:** центральне утворення самосвідомості, яке є джерелом *самоактуалізації*

**3. Спілкування:** стимулює процес *актуалізації* ("робити, ставати актуальним, актуальнішим" [7, с. 19]) освітніх вчинкових дій у конкретному часопросторі ділових взаємин

Рис. 1.

*Значення параметрів ІПК у процесі розгортання освітнього вчинку*

б) *практичну мотивацію* (сприяє виникненню досвіду соціальної взаємодії), в) *ментальну мотивацію* (зумовлює світоглядну активність та формує онтологічну картину світу кожного) і г) *мотивацію самовдосконалення* (вибір оптимальної лінії у процесі життєдіяльності); **освітнього спілкування** як процесу *актуалізації* вчинкових дій у такому поєднанні: а) *комунікативного аспекту* (обмін інформацією, думками, світоглядом, знаннями, навичками, через систему кодування й декодування тощо) як *інформаційного обміну* (відображає специфіку змісту освітньої діяльності, координує спільну діяльність, виконує функцію зняття освітніх суперечностей, сприяє виникненню явища ідентифікації, процесу оволодіння комунікативними символами (сфери змістового модуля, зокрема, модулі знань, умінь, навичок: теорії, закономірності, закони, моделі, поняття, дії, аналізування, порівняння, узагальнення, розв'язування)), що надає значень і смислів поведінковій активності кожного; б) *інтерактивного аспекту* (суб'єкт-об'єкт-суб'єктна взаємодія між особистостями як обмін діями (уміння, навички, норми), спільною діяльністю через практичне нормотворення, а відтак організація соціальних та освітніх досягнень)) як *ділового обміну* (визначає комплекс нормативних дій та взаємодій стосовно циклу оволодіння інтерактивними символами (модуль норм: плани, проекти, інструкції тощо), сприяє досягненню єдиної оргмети, формує відповідальність щодо спільного освітнього результату, виникненню соціальної ідентичності, регулює соціальні ролі, позиції вчителя й учнів та є засобом впорядкування відносин, зв'язків і намірів)), який регулює спільну нормотворчу діяльність; в) *перцептивного* (сприйняття і пізнання один

одного, свої групи з допомогою явищ ідентифікації, емпатії, рефлексії, формування цілісного образу індивідуальності через ціннісно-естетичне осягнення інших, самої себе й освітнього спілкування загалом) як *смысловничкового обміну* (сприяє осягненню перцептивних символів (модуль цінностей: ідеї, ідеали, прагнення, погляди, мотиви), процесу цілепокладання через вчинкову дію, рефлексування індивідуальної та Его-ідентичностей тощо)), котрий виконує функцію цілепокладання і взаєморозуміння між партнерами; г) *спонтанно-інтуїтивного аспекту* (самоприйняття й саморозуміння себе як універсуму через внутрішній продуктивний діалог, який дає змогу вибрати одну із психодуховних форм та наповнити комунікативні міжуніверсумні ситуації багатозначенним сенсом) як *само-сенсового обміну* (виникає та утверджується саморозкриття, процес Его-інтеграції людини), який стимулює саморозуміння, розвиток внутрішньої свободи, осягнення гармонії тощо; **позитивно-гармонійної Я-концепції**, яка є водночас: а) внутрішнім *джерелом* діянь кожного, б) *феноменологічним* результатом перебігу освітнього вчинку, так і в) *інтегральним параметром ІПК* у взаємоспричинювальному ансамблі таких її компонентів: когнітивного (Я-образ), емоційно-оцінкового (Я-ставлення), вчинково-креативного (Я-вчинок), спонтанно-духовного (Я-духовне). Деталізуємо третій тематичний сегмент у вигляді авторської мислесхеми (рис. 1).

## 1. ПОНЯТТЯ ПРО КЛІМАТ У ПРИРОДНИЧОМУ ВИТЛУМАЧЕННІ

Термін "клімат" введений давньогрецьким астрономом Гішпархом у II ст. до н.е. Протягом

двох тисячоліть “зберігалось уявлення про те, що клімат залежить тільки від розташування (нахилу) Сонця над горизонтом” [52, с. 17]. Грецькою *klima* – означає нахил (у даному випадку земної поверхні до сонячних променів).

На початку XIX століття А. Гумбольдт зауважив, що на клімат впливає не лише положення Сонця, а й різні властивості поверхні суші, а також помітно діє океан. Пізніше поняття “клімат” вдосконалювалося і неодноразово уточнювалося. Сьогодні, здебільшого, під ним “розуміють статистичний режим умов погоди, що характерний для даної місцевості Землі, або, точніше, вслід за А.С. Моніним, *клімат – це статистичний ансамбль станів*, які проходить система “океан-суша-атмосфера” протягом декількох десятиліть” [Там само, с. 17].

Людству відомі такі “основні фактори, що впливають на формування і зміну клімату: 1) зовнішні, або астрономічні, що охоплюють світіння Сонця, нахил осі, швидкість обертання Землі навколо Сонця; 2) геофізичні, що пов’язані із властивостями Землі як планети; до них відносяться розміри і маса планети, гравітаційне і магнітне поле, внутрішні джерела тепла, характер поверхні планети; 3) метеорологічні, головними з яких є маса і хімічний склад атмосфери” [Там само, с. 17].

Воднораз кліматичні фактори (температура, вітер, радіація, вологість, атмосферний тиск, хмарність тощо) тісно взаємодіють із людиною та суттєво впливають на її поведінку. Зокрема, доведено, що “страйки частіше всього виникають за дуже жаркої й вологої погоди і при відсутності вітру. За таких умов зростає дратівливість, напруження, агресія та ін. У прохолодному кліматі розумова і фізична діяльність людини – активніша, а там, де наявна висока температура та вологість без опадів, її фізична робота і розумове зосередження ускладнюються, тобто вона стає пасивнішою” [53, с. 289]. Отож зазначений зв’язок між самопочуттям людини та кліматичними факторами підтверджує слушність ідеї “*кліматичного детермінізму*” [Там само, с. 289]. Прибічники останнього переконані, що клімат впливає як на фізіологічний, психологічний, соціальний стани особи, так і на її конкретну діяльність (звідси, скажімо, підвищена або понижена працездатність).

Відтак проблематика клімату є актуальною не лише в розумінні природничої взаємодії у

системі “людина – світ”, а й у психологічному осмисленні міжособистісної та міжгрупової, де наявний соціально-психологічний чи організаційний клімат.

## 2. РІЗНОВИДИ КЛІМАТУ В ПСИХОЛОГІЇ

Відомо, що позитивна чи негативна атмосфера взаємодії у групі суттєво впливає і на емоційні стосунки між людьми, і на зміст їхньої діяльності. “Сприятливий або здоровий клімат” [24, с. 142] у колективі супроводжує науково-технічний прогрес суспільства, адже розв’язує питання соціального і психологічного потенціалу людства, створює відповідну культуру у взаєминах, є чинником формування й активності особистості, передумовою стимулювання її творчої і духовної самореалізації. Його важливі ознаки – задоволення від праці, позитивний настрій, взаєморозуміння між людьми, їхня згуртованість, продуктивність, стабільність, міжсуб’єктний і міжгруповий дискурс, саморегуляція і самоорганізація, творча атмосфера.

Однак вкажемо й на те, що свого часу ще Л.М. Толстой виокремлював такий феномен, як “дух школи”, А.С. Макаренко, аналізуючи колектив, застосовував як обов’язкові такі його параметри – це “стиль” чи “тон”, а Б.Д. Парігін, поряд із терміном “клімат”, інколи вживає поняття “духовна атмосфера” або “дух колективу”. Водночас учений стверджує, що вони не тотожні. “Атмосфера – це нестійка, постійно змінювальна сторона колективної свідомості, а клімат позначає не ті чи інші ситуативні зміни в настрої людей, а лише його стійкі риси” [49, с. 9, 10]. Крім того, клімат – це “частина соціально-психологічного простору організації, психологічне поле” [37], на якому розгортається праця людини як “плацдарм життєдіяльності особистості” [49].

У психологічній літературі вживають такі найпоширеніші поняття клімату, як *психологічний, соціально-психологічний, організаційний* та інші. Перший характеризують як такий, що обґрунтовує емоційний настрій, морально-психологічний стан людини і виявляється у процесі спілкування. Відтак під час його дії на афективному рівні відображаються особисті та ділові взаємини учасників колективу, їхні вартісні спрямування, норми та бажання тощо. Воднораз соціально-психологічний клімат (СПК), щонайперше, висвітлює систему відносин між членами колективу (реакції, соціальні

дії), тобто міжособистісні чи безпосередні взаємостосунки. Рівень, де останні формуються “в якісні структури і здійснюють вплив на життєдіяльність, – це мала група. У групі 7–20 осіб існує СПК, а в групі 50–100 і більше людей міжособисті взаємини групуються в 3–5 самостійних підструктури” [22, с. 106, 107]. Між ними виникають свої відносини, котрі досліджує *організаційний клімат* (ОК), що залежить також і від тих процесів, які сформувалися в одиничних соціально-психологічних кліматах.

Багато відомих учених (К.К. Платонов, Н.П. Анікеєва, Р.Х. Шакуров, Б.Д. Паригін, А.Н. Лутошкін, В.І. Антонюк, О.І. Зотова, Є.В. Шорохова, В.В. Бойко, Г.О. Ковальов, В.Н. Панфьоров, І.І. Васильєва, В.Ю. Крилов, В.П. Кузнецов, А.Л. Свенцицький, В.П. Казміренко, Л.М. Карамушка, Н.Л. Коломінський та ін.) приділяли увагу вивченню соціально-психологічного та організаційного кліматів. Здебільшого автори визначають перший як суспільно-психологічний феномен, котрий організується через міжособистісні відносини у малій групі; другий характеризують як такий, що відображає структурні й динамічні властивості організаційного середовища, у якому зреалізовується соціальна активність людей, котрі поділяють спільні цілі діяльності й об’єднані у велику групу.

За концепцією Н.П. Анікеєвої, стосунки у психологічному кліматі формуються через такі способи взаємодії, як переконання, зараження, наслідування й навіювання, що спричиняють з’яву групової сумісності (виникає максимальний результат за мінімальних психологічних витрат) чи несумісності як психологічного явища [2, с. 5, 11].

“Структура проявів СПК, за Б.Д. Паригіним, охоплює ставлення до: а) один до одного, б) загальної справи, в) світу (система ціннісних орієнтацій особистості) і г) самого себе (самосвідомість, самоставлення і самопочуття)” [49, с. 12, 13]. Б.Д. Паригін також звертає увагу на те, що важливою характеристикою СПК є загальний емоційний настрій колективу. Такої позиції дотримуються і К.К. Платонов, А.Н. Лутошкін, Н.Л. Коломінський та інші дослідники. Р.Х. Шакуров пише, що “психологічна сторона клімату розкривається в емоційних, вольових та інтелектуальних станах і властивостях групи..., хоча й у них можна фіксувати й соціальний бік” [74, с. 55–69]. “Щодо соціально-психологічної сторони, то вона виявляється в таких його сегментах

атмосфери, як єдність, згода, задоволеність, дружба, згуртованість та ін.” [31, с. 95].

Здійснений стислий огляд психологічного і соціально-психологічного кліматів дає змогу підтримувати позиції Б.Д. Паригіна, Л.М. Карамушки, Н.Л. Коломінського, що не слід їх розмежовувати. Про це свідчить те, що вони охоплюють як процеси морального, психологічного й соціального станів людей, так і взаємини між ними, а найголовніше – їхній загальний емоційний настрій.

Водночас В.П. Казміренко [22] зазначає, що не слід ототожнювати СПК і ОК, оскільки перший найчастіше відображає безпосередні міжособистісні стосунки, котрі властиві малим групам, а другий, щонайперше, – міжгрупові, хоча й враховує міжсуб’єктні стосунки. Це – вихід на новий методологічний рівень і, згідно з цим підходом, аналізу підлягають не тільки безпосередні, а й опосередковані взаємини. Відтак констатуємо, що ОК має свою природу і “знаходить відображення у системі трьох основних параметрів: соціально-психологічного простору організації, інформаційного і ділового обміну, способів і засобів активізації діяльності елементів організації на всіх рівнях” [22, с. 108].

Отже, на основі теоретичного аналізу концептів соціально-психологічного та організаційного кліматів, вивчення досвіду фундаментального загальноосвітнього експерименту з модульно-розвивального навчання [67] вводимо термін “*інноваційно-психологічний клімат*”.

### 3. ІННОВАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ КЛІМАТ У СИСТЕМІ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

ІПК створює особливе освітнє довкілля, де і відбувається багатовекторна реалізація соціальної активності учасників навчальної співпраці та знаходить відображення у співвідношенні таких його базових параметрів: а) соціально-психологічного *впливу*, що функціонує у контексті соціально-культурного простору-часу, б) освітнього *спілкування* як інформаційного, ділового, смисловчинкового та самосенсового обміну і в) *полімотивації* як способу активізації освітньої діяльності школярів. У психолого-педагогічній єдності вони й визначають становлення позитивно-гармонійної *Я-концепції* учнів.

Окремо зауважимо, що під параметрами, вслід за В.П. Казміренком, будемо розуміти “ті комплексні чи одиничні характеристики, які, з одного боку, є властивостями аналізова-

ної реальності, а з другого – можуть використовуватися як змінні її вимірювання” [22, с. 81]. Крім того, ними називають і сукупність “... провідних змінних, котрі дають змогу ... оцінювати особливості динаміки соціально-психологічних процесів і стан організаційного клімату” [Там само, с. 129].

Параметри як характеристики не виникають самі собою, тобто безпричинно. Вони зумовлені факторами, які є “умовою, рушійною силою будь-якого процесу, явища; чинником; ...” [7, с. 1526]. Іншими словами, вищезазначені нами параметри виникають під дією таких інтегральних циклічно-вчинкових факторів: знаннево-ситуаційного, нормативно-мотиваційного, ціннісно-діяльного, самореалізаційно-післядіяльного (*рис. 2*). Останні науково проєктуються та реально спричинюються завдяки періодам модульно-розвивального циклу як окремі групи психолого-дидактичних умов і причин організації освітньої співдіяльності вчителів і учнів (див. далі *рис. 3*). Водночас “встановлені значення параметрів та характеристик...” [7, с. 588] називають “критеріями...” (або ж це – ще й “мірило істинності...” [Там само, с. 588]). На *рис. 2* нами виокремлені чотири групи критеріїв, що обґрунтовують вищевказані параметри.

ІПК функціонує у модульно-розвивальній системі навчання [67; 69], котра, як науковий проєкт інноваційної освіти, реалізує соціально-культурну парадигму суспільного розвитку України; має на меті науково-практичне обґрунтування школи майбутнього – школи культури і духовності; обґрунтовується як єдність міждисциплінарної теорії, вітакультурної методології, соціально-психологічної технології і практики експериментування у закладах освіти; втілює вимоги ідей культури і розвитку, принципів ментальності, духовності, розвитковості і модульності, закономірностей функціонування дидактичних, навчальних, змістових та інших модулів; спирається на теорію освітньої діяльності, що пояснює дію основних механізмів культурної з’яви людини як суб’єкта, особистості, індивідуальності та універсума шляхом занурення в соціальний досвід [див. детально 12; 13; 14; 40; 43; 67; 69].

Модульно-розвивальна система поетапно впроваджується у школах України як лонгitudний соціально-психологічний експеримент, а тому наслідуює закони і методи соціального проєктування та прогнозування, виявляє організаційні та психологічні резерви конструкторного перетворення і взаємозбагачення соціально-психологічних (навчально-виховних) та особистісних (мотивація, інтелектуальність, ментальність тощо) структур. Її концептуальна новизна полягає в тому, що ідея розвитку поширюється на завдання, зміст, форми, технології, засоби, характер і результати загальноосвітньої школи, а відтак на формування культурної людини в сучасному суспільстві.

Зауважимо, що ІПК, котрий функціонує у цьому навчанні, охоплює зміст соціально-психологічного (завдяки розвивальній взаємодії виникають позитивні емоції, настрої, установки, мотиви, відбувається нормо- і смислотворення, формуються паритетні, розвиткові, міжсуб’єктні, міжособистісні, міжіндивідуальнісні взаємини) та організаційного кліматів (освітня організація, де виникають міжособові й міжгрупові відносини), а також знаходить відображення у системі вищезазначених параметрів (вплив, спілкування, полімотивація, Я-концепція). Під інноваційно-психологічним кліматом розуміємо набір стійких характеристик, які сутнісно визначають модульно-розвивальну систему, впливають на форми активності її учасників у групі, їхній емоційний і моральний стани та настрої, міжгрупові стосунки. До його структури належать:

а) психологічний вплив та його класи (пізнавально-суб’єктний вплив, нормативно-особистісний взаємовплив, ціннісно-індивідуальний взаємовплив, духовно-універсумне самотворення); б) освітнє спілкування та його аспекти (комунікативний аспект як інформаційний обмін, інтерактивний – як діловий обмін, перцептивний – як смисловчинковий, інтуїтивний – як самосенсовий); в) полімотивація та сфери умов її розгортання (пізнавальна мотивація, практична мотивація, ментальна мотивація, мотивація самовдосконалення); г) позитивно-гармонійна Я-концепція та її компоненти (когнітивний: Я-образ, емоційно-оцінковий: Я-ставлення, вчинково-креативний: Я-вчинок, спонтанно-духовний: Я-духовне).

Відомо, що одним із найзагальніших показників СПК, за Б.Д. Паригінім, є самоставлення, самопочуття, які перебувають у просторі самосвідомості особи [49, с. 13, 15]. Тоді як центральним утворенням самосвідомості постає Я-концепція людини, яка теоретично та емпірично досліджується нами як четвертий параметр ІПК [див. детально 14].

ІПК стосується освітнього простору школи як окремого інституту суспільного виробництва



Рис. 2.  
Циклічно-вчинкове спричинення параметрів ІПК факторами його формування та їх критеріальне забезпечення

(транслює соціально-культурний досвід від покоління до покоління і відповідно розвиває усіх учасників). Життєдіяльність цього інституту організовується ритмічно як взаємодоповнення різних циклів – оргуправлінського (розклад занять), навчального (пошукова пізнавальна активність школярів, яка спрямована на оволодіння ними науковими знаннями і дос-

відом), виховного (привласнення соціально-групових норм через систему ставлень, оцінок, взаємодій), освітнього (збагачення світогляду учнів цінностями і ввіруваннями шляхом долучення до культурних здобутків нації та людства), самореалізаційного (самостановлення кожного як внутрішньо культурної людини і свідомого громадянина).

Термін “інноваційно-психологічний клімат” у нашому відрефлексуванні виник, з одного боку, із аналізу практичної діяльності, котра ґрунтується на досвіді експериментування в школах України, а з іншого – оформився із теоретичного поєднання різнопредметних знань (психологічних теорій і концепцій тощо), що дало змогу виокремити його параметри. На цьому теоретико-методологічному підґрунті нами створена оргдіяльнісна модель ІПК (*рис. 3*). Відповідно до її структури предметом експерименту є наукова розробка та впровадження модульно-розвивальної системи, яка не лише не заперечує традиційної, класно-урочної, а надбудовується над нею як послідовність взаємозалежних психодідактичних ідей, моделей, технологій і засобів.

Пропонований експеримент вимагає проведення такої роботи: а) підготовчо-організаційної (1–2 роки, що пов’язана із розробкою дослідно-експериментальних програм, проведенням психодіагностичних обстежень тощо), б) діагностико-концептуальної (2–3 роки, що спрямована на впровадження модульно-розвивального розкладу занять за схемою 3x30, створення вчителями граф-схем навчальних курсів та на їх експертизу, апробацію модульно-розвивальної технології навчання), в) формувально-розвивальної (5–7 років, що полягає у створенні й використанні наставниками інноваційних програмово-методичних засобів та в цілісному впровадженні психомистецьких технологій модульно-розвивального навчання тощо) і г) результативно-узагальнювальної (2–3 роки, де увага зосереджується на програмово-методичній експертизі реалізації експерименту у формі анкети-звіту, підготовці та проведенні всеукраїнських і регіональних конференцій та семінарів і т. ін.). В експерименті переплітаються професійні інтереси управлінців, науковців і практиків, а також взаємодоповнюються теоретичні, прикладні і досвідні методи пізнання, відстежується взаємозалежність процесів функціонування, розвитку та організації навчальних, виховних, освітніх ритмів.

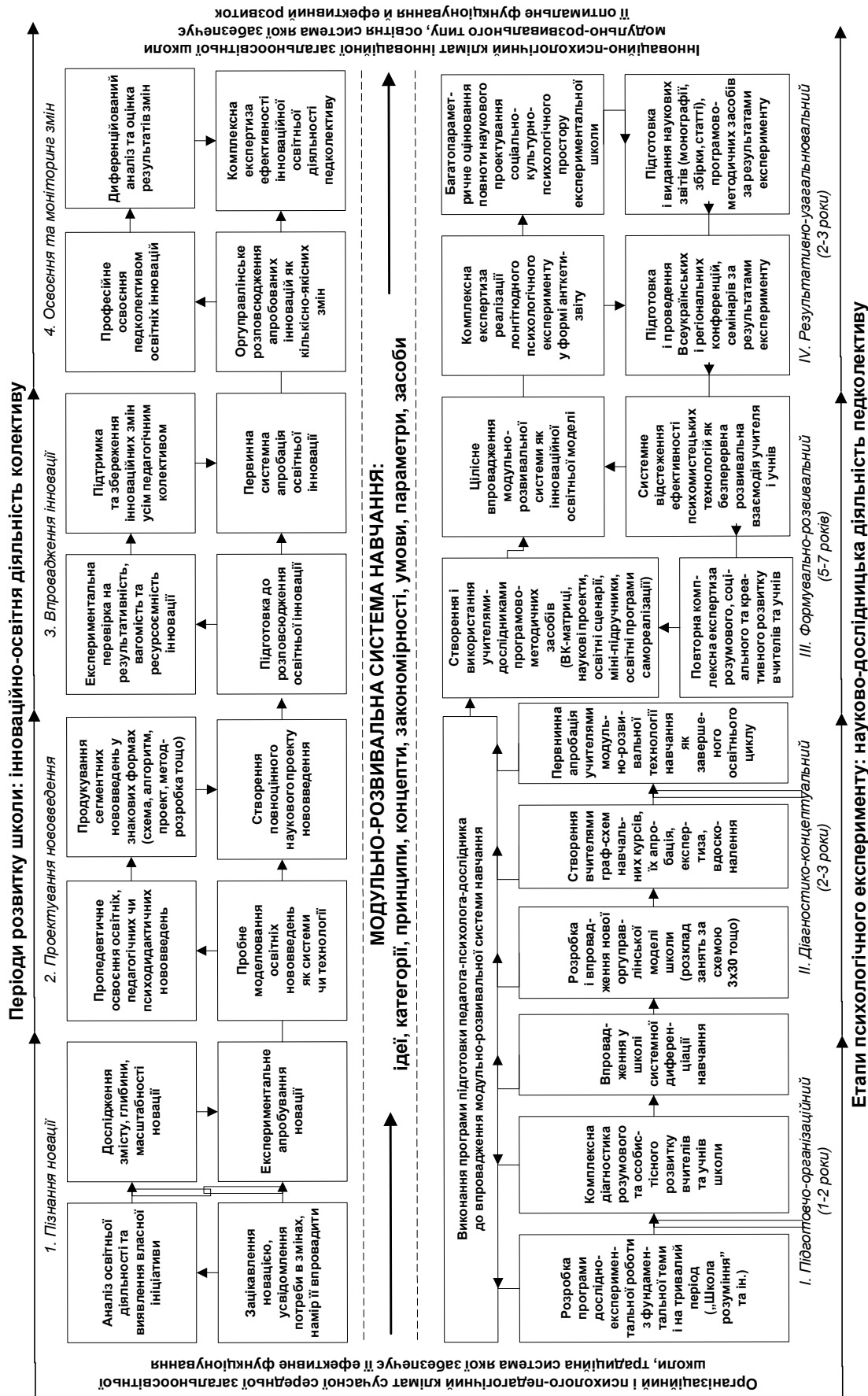
Отже, ІПК є багатопараметричним явищем модульно-розвивальної системи навчання, котре закономірно виникає на завершальних етапах експерименту, інтегрує здобутки інноваційно-освітньої та науково-дослідної діяльності конкретного загальноосвітнього закладу (школа, ліцей тощо) в його розвитку і саморозвитку та спрогнозовується теорією освітньої діяльності як визначальна умова життєреалізування інноваційної освітньої системи.

Теорія освітньої діяльності людини розробляється в останнє десятиліття А.В. Фурманом [69]. Вона пояснює модульно-розвивальну систему, створюючи методологічне підґрунтя для дослідження ІПК, і є одним із рівнів духовно-практичного перетворення нею довкілля і власної психологічної природи, а також інтегрує у своїй структурі єдність інших важливих діяльностей, зокрема ігрової, учбової, дослідницької, трудової, духовної тощо. Іншими словами, освітня діяльність – це діяльність особливого (культурно-психологічного) змісту, структури, оформлення, що канонізується у такому складному явищі культурного утвердження людини як творення (рос. – созидание) [див. детально 69].

#### 4. ПРОГРАМА ДОСЛІДЖЕННЯ ІПК

Теоретична рефлексія поданого наукового матеріалу дала змогу виокремити чотири основних етапи дослідження ІПК як системного явища (*рис. 4*). Так, на першому етапі, завдяки критичному аналізу теорій навчальної, педагогічної, учбової та освітньої діяльностей, а також результатів соціально-психологічного експерименту з упровадження модульно-розвивальної системи навчання вдалося описати ІПК як нововиявлене явище сучасної освіти; на другому – була не тільки створена, а й упроваджена у педагогічну практику оргдіяльнісна модель цього клімату, що взаємодоповнила інноваційно-освітню та науково-дослідницьку діяльність педколективів експериментальних шкіл на базі ідей, категорій, принципів, концептів, закономірностей, умов, параметрів і засобів модульно-розвивальної системи навчання; на третьому – нами побудовані моделі-конфігуратори чотирьох параметрів ІПК, що деталізують структуру і зміст цього багатофункціонального явища; насамкінець на четвертому – створена авторська методологічна план-карта дослідження ІПК як взаємозалежність низки предметів цього складного об’єкта психологічного пізнання.

Відтак наукова розробка проблематики ІПК спричинена розгортанням двох ліній осмислення нових соціально-психологічних явищ – теоретичної та практичної. Перша, активізуючи свій пояснювально-інтерпретаційний потенціал, фактично прогнозує закономірне виникнення інноваційно-психологічного клімату як своєрідного синергійного підсумку психологічного, соціально-психологічного та організа-



Організаційний і психолого-педагогічний клімат сучасної середньої загальноосвітньої школи, традиційна система як і забезпечує її ефективне функціонування

ІІ. Оптимізація функціонування школи, освітня система як і забезпечує її ефективне функціонування

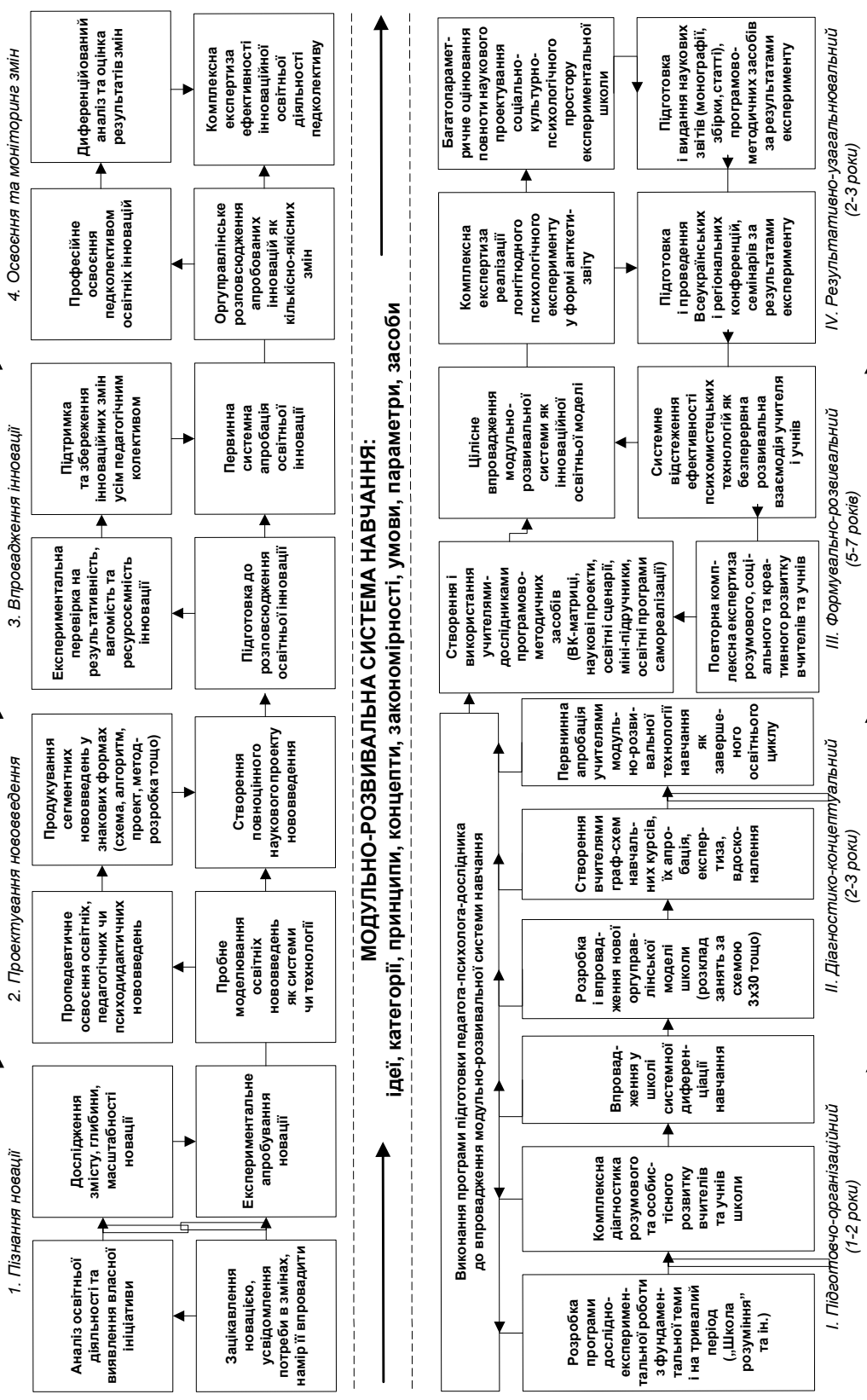


Рис. 3.

Ордіяльмісна модель створення інноваційно-психологічного клімату загальноосвітньої школи модульно-розвивального типу як взаємодоповнення інноваційно-освітньої та науково-дослідницької діяльності учителів-психологів-дослідників



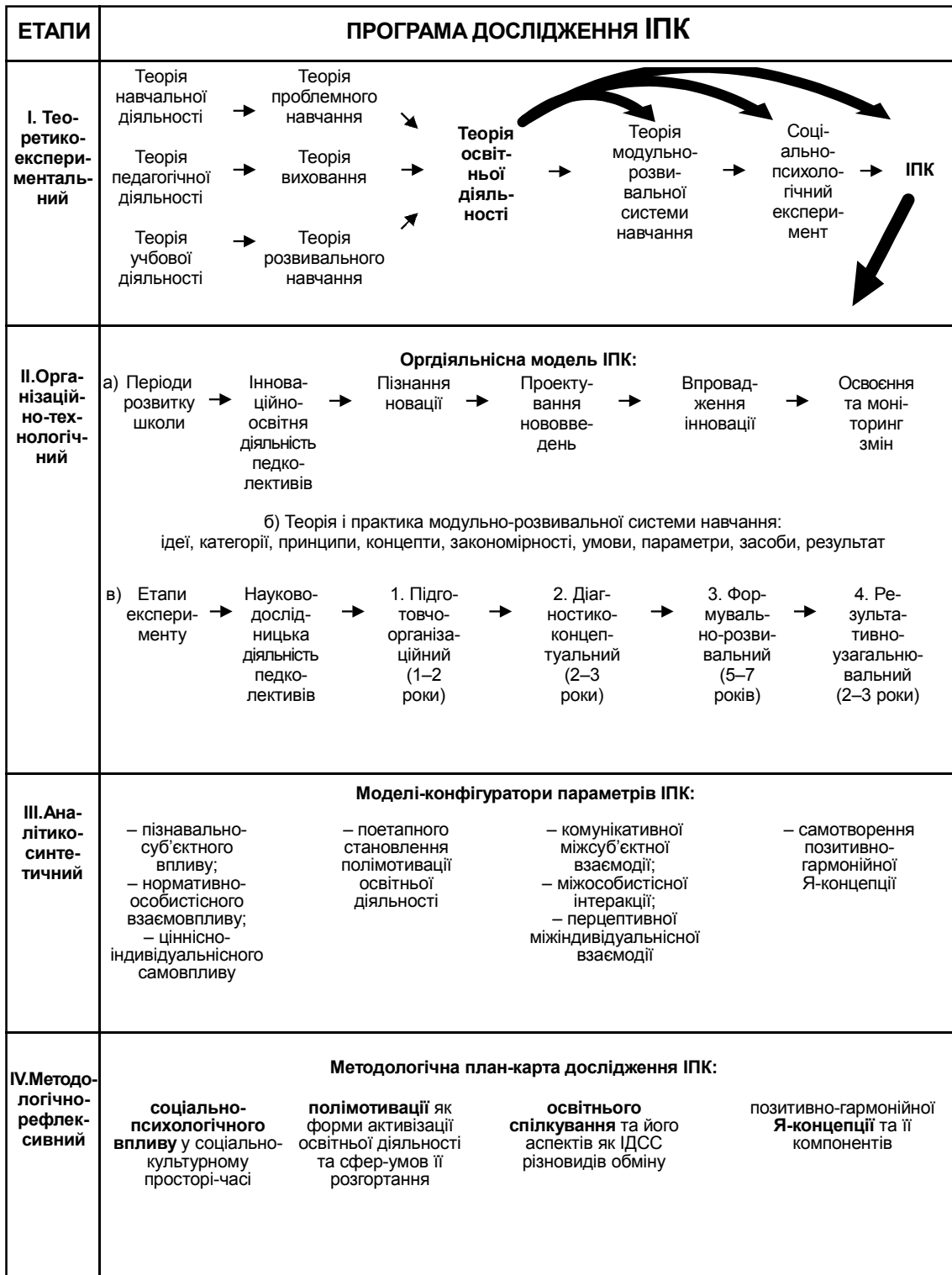


Рис. 4.  
 Етапи реалізації програми дослідження ІПК  
 як багатопараметричного явища сучасної освіти

ційного кліматів, друга – емпіричним шляхом створює особливе довкілля взаємозалежної співдіяльності учасників освітнього процесу, яке донині було не осмислене як феномен ситуційного культуротворення – предметів, взаємин, людського Я. Фактично перехресна зустріч цих двох ліній й народжує у нашому досвіді теоретизування концепцію ІПК.

## 5. МЕТОДОЛОГІЧНА ПЛАН-КАРТА ДОСЛІДЖЕННЯ ІПК

Структурні параметри ІПК знайшли відображення в авторській методологічній план-карті дослідження (*рис. 5*), що створена на принципах системно-мислєдїяльнїсної методологїї.

Зрозумїло, що наукова розробка нових знанневих систем і технологїй, як не парадоксально, знаходиться не у царинї теоретичної дїяльностї, навїть чїтко упредметненої та свїдомої, а перебуває у сферї професїйного методологування [66]. Це означає, що ефективна інновацїйна модель будь-якої соцїальної системи належить до компетенцї новїтньої методологїї, однїєю із найпродуктивнїших версїй якої є СМД-методологїя Г.П. Щєдровицького [76–79]. Її застосування у доповненнї з вітакультурною парадигмою [66] їстотно розширюють межї проблемно-рефлексивної свїдомостї науковцїв стосовно отримання повноформатних конфїгурацїй системних знань.

У СМД-методологїї “сукупнїсть рїзних предметїв вивчення і послїдовнїсть їх розгляду фіксує методологїчна план-карта дослідження, що являє собою: а) особливе зображення об’єкта, б) презентує особливий предмет у науцї, в) розчленовує об’єкт на низку предметїв” [76, с. 665, 666]. Відтак вона є ефективним методологїчним засобом, що дає змогу органїзувати дослідження та узгодити досягнення поставленої мети із рїзнопредметним науковопсихологїчним матерїалом, що здобутий нами під час взаємопов’язаних теоретизування, методологування, проектування та експериментування.

Водночас “щоб об’єднати в одну систему рїзні знання про об’єкт потрібно перебудувати їх відповідно до його структури. Для цього створюють модель-конфїгуратор, що дає змогу пояснити процес синтезу рїзних знань про об’єкт та їх зведення у єдине складне знання-систему. У результатї роботи із конфїгурування знань з’являються такі утворення: а) структурнї моделї об’єкта і б) власне теоретичнї знання, що отри-

манї на основї структурних моделей і синтезують набїр рїзних знань про об’єкт” [76, с. 657].

Під час обґрунтування методологїчної план-карти інновацїйно-психологїчного клімату модульно-розвивальної системи (*рис. 5*) скористаємося дедуктивним методом. Із рисунку випливає, що об’єктом нашого дослідження є інновацїйно-психологїчний клімат експериментального навчання, а предметом – його параметри (психологїчний вплив та його класи, полїмотивацїя та сфери умов її розгортання, освїтнє спїлкування та його аспекти як рїзновиди обміну), які в сукупностї визначають становлення четвертого параметра – позитивно-гармонїйної Я-концепцїї. Відтак можна констатувати, що, по-перше, презентована план-карта мїстить принаймнї чотири предмети (вплив, полїмотивацїя, спїлкування, Я-концепцїя), а останнїй являє собою їнтегральний предмет вищезазначеного об’єкта; по-друге, вона показує, як потрібно рухатись, щоб обґрунтувати кожен із цих предметїв; по-третє, з’являється можливїсть визначити ту послїдовнїсть, у котрїй повиннї аналізуватися рїзнї структурнї частини моделї; по-четверте, дає змогу отримати систему знань, що із самого початку наукового пошуку були пов’язанї мїж собою та описували об’єкт у цїлому; по-п’яте, вона “являє собою особливе зображення об’єкта, що розкладений на низку предметїв” [76, с. 666].

Для того щоб їнтегрувати в одну цїлїснїсть знання про об’єкт пїзнання (у нашому випадку – це інновацїйно-психологїчний клімат і його параметри), створено моделї-конфїгуратори рїзновидїв соцїально-психологїчного впливу [14, с. 85, 99, 117], які фрагментарно описують цей об’єкт. Зокрема, у них об’єднуються такі рїзноманїтнї теоретичнї знання: а) соцїально-психологїчна концепцїя оргклїмату В.П. Казмїренка (головно параметр простору та його властивостї – цїлїснїсть, структурнїсть і т. їн.) [22], б) циклоїдна модель переживання часу Б.Ї. Цуканова (властивостї суб’єктивного часу – минуле, теперїшне, майбутнє і вїчне) [71], в) вітакультурна парадигма у сферї професїйної освїтньої дїяльностї у її центральнїй ланцї – моделї повного функцїонального циклу модульно-розвивального процесу [67; 69], г) вїдомї психологїчнї концептї аспектїв спїлкування, методїв психологїчного впливу [1а; 16; 21; 32; 33; 46], д) психологїчна концепцїя їндивїдуальностї В.Н. Колесникова [29] тощо. Внаслїдок систематизацїї цих знань виникає одне надскладне теоретичне знання

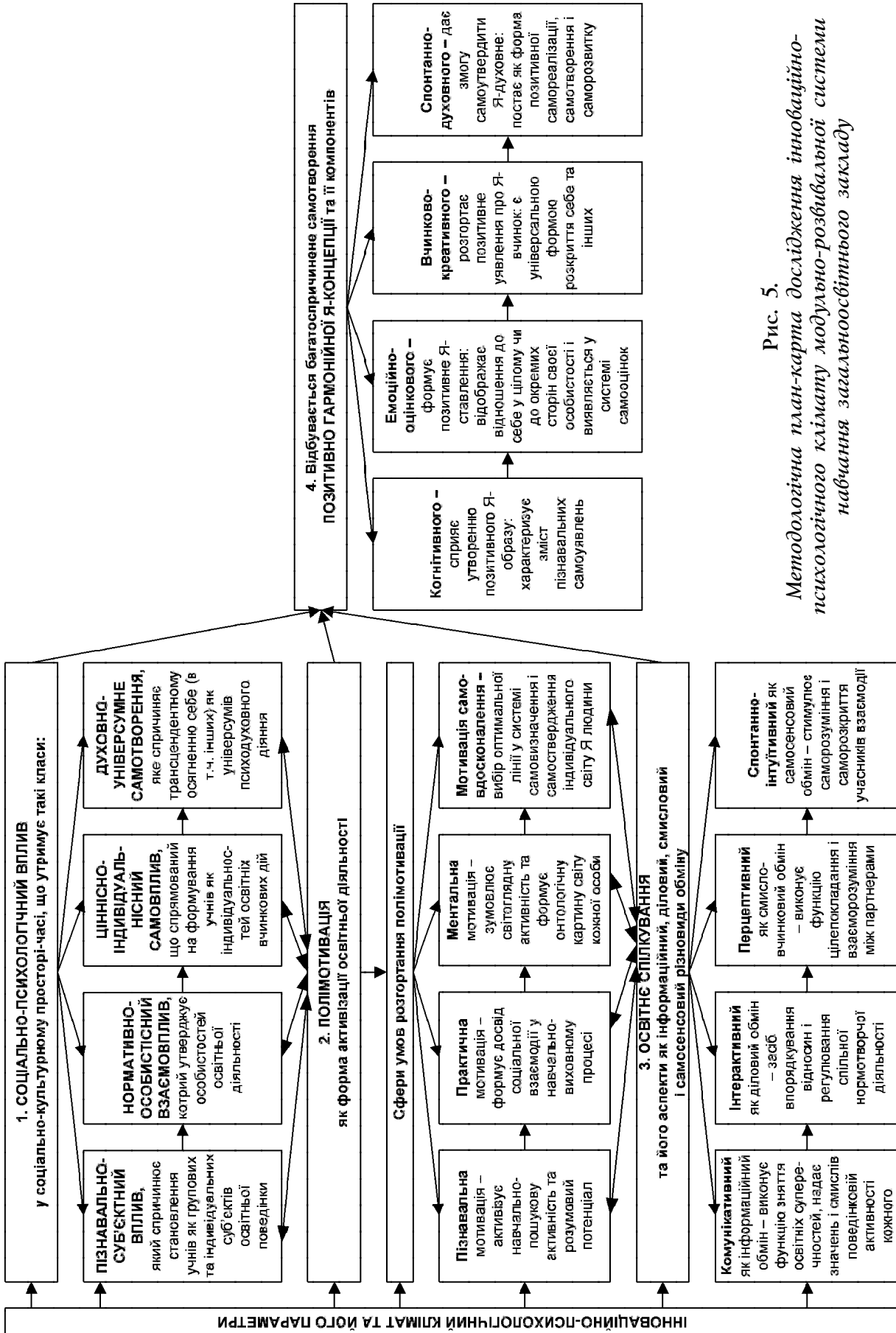


Рис. 5. Методологічна план-карта дослідження інноваційно-психологічного клімату модульно-розвивальної системи навчання загальноосвітнього закладу

про соціально-психологічний вплив та його класи, що спричиняють становлення учнів як: а) групових та індивідуальних суб'єктів освітньої поведінки, б) особистостей освітньої діяльності, в) індивідуальностей освітніх учинкових дій та г) універсумів психодуховного діяння. Водночас вони (класи) частково описують об'єкт пізнання і конкретизують предмет у такій новій організованості: психологічний вплив та різновиди його класів (пізнавально-суб'єктний, нормативно-особистісний, ціннісно-індивідуальнісний, духовно-універсумний).

Згідно з пропонованою план-картою дослідження інноваційно-психологічного клімату подальший аналіз доцільно здійснювати у межах другого предмета – полімотивації, що потребує також окремого психологічного аналізу. У процесі синтезу таких теоретичних знань: а) психологічної теорії установки Д.Н. Узнадзе [61], згідно з якою існує стільки способів чи форм організації діяльності, скільки мотивів, які надають індивідуальній активності сутності, змістовності та цілеспрямованості, б) психологічної концепції полімотивації поведінки І.В. Імедадзе [19; 20], що розмежовує поліпотреби і полімотивацію як різні психологічні феномени: у першому наявність предмета бажання спричинює поведінкові операції та дії, у другому поліпотребує джерело є засадою утворення кількох діяльностей, де кожній відповідає свій мотив, в) психологічного аналізу життєвих ситуацій Ф.Ю. Василюка [6], у результаті якого виокремлений стан полімотивації як унікального надскладного феномена, котрий залежить від типу життєвого світу особи, конкретної критичної ситуації (стрес, фрустрація, конфлікт, криза), в якій вона перебуває, та від їх співвідношення, г) сфер-умов полімотивації В.П. Казміренка [22] – організаційно-практичної мотивації (активізує творчий потенціал тощо), організаційно-інституційної мотивації (співробітництво, співпереживання, взаємодопомога, відповідальність, влада), мотивації організаційного менталітету (етнічна приналежність, престиж, сенс життя), д) теорії освітньої діяльності А.В. Фурмана [69], а також підходів С.Л. Рубінштейна, Х. Хекхаузена, Ю. Козелецького, С.Г. Москвічова, Є.П. Ільїна, В.К. Вілюнаса та ін. [8; 18; 28; 41; 47; 56; 70], що втілені у модель-конфігуратор [14, с. 196, 197], виникло одне складне теоретичне знання про полімотивацію як форму активізації освітньої діяльності вчителя і учнів

та сфери умов її розгортання (пізнавальна, практична, ментальна, мотивація самовдосконалення [див. детально 14, с. 204, 205]).

Третій предмет дослідження – освітнє спілкування також утримує моделі-конфігуратори, що інтегрують у собі різні знання не тільки про освітнє спілкування, а й частково про інноваційно-психологічний клімат. Зокрема, до них належать: а) концепція соціально-психологічної структури спілкування (Г.М. Андреева, М.Н. Корнєв, А.Б. Коваленко, Л.Е. Орбан-Лембрик, В.А. Семиченко, Т.Д. Щербан), б) соціально-психологічна теорія організації В.П. Казміренка (головно параметр інформаційно-ділового обміну), в) теорія освітньої діяльності А.В. Фурмана, г) елементи комунікативного процесу Г. Лассуела (у вигляді запитань), д) психологічний аналіз різноманітних структур міжособистісної взаємодії М. Вебера, П. Сорокіна, Т. Парсонса, Я. Щепанського, В. Панфьорова, Е. Берна, П. Єршова, О. Леонтєва, Дж. Міда, Л. Уманського, Н. Казаринової, М. Обозова та ін., е) психологічна концепція пошуку смислу життя В. Франкла тощо. У результаті створення моделей-конфігураторів: а) комунікативної міжсуб'єктної взаємодії, яка поєднується із інформаційним обміном [14, с. 159], б) міжособистісної інтеракції, котра інтегрується із діловим [14, с. 168, 169] і в) перцептивної міжіндивідуальної взаємодії, яка взаємопов'язується із смисловчинковим обміном [14, с. 178, 179], отримуємо одне систематизоване теоретичне знання про освітнє спілкування та його аспекти як різновиди обміну [14, с. 152, 153]. Водночас перший – виконує функцію зняття освітніх суперечностей (за його допомогою учасники навчання розуміють, що без ґрунтового процесу оволодіння знаннями вони не зможуть належно функціонувати на наступних періодах модульно-розвивального циклу), надає значень і смислів поведінковій активності кожного, а тому виникає оперування знаннями як соціальними еталонами спілкування. Другий (інтерактивний) – продукує діловий обмін, регулює організацію спільної діяльності учасників, а відтак взаємозбагачує їх як співдіячів і водночас як співрозмовників. Перцептивний (третій) аспект дає змогу пізнати один одного, смислово самоствердитися через учинкові дії й у такий спосіб виконує функцію взаєморозуміння між ними. Спонтанно-інтуїтивний – сприяє саморозумінню за допомогою вибору однієї із психодуховних форм. Зазначені

аспекти освітнього спілкування через процес конфігурування, знову ж таки, фрагментарно обґрунтовують інноваційно-психологічний клімат у зв'язку із наявністю інших його (клімату) предметів. Власне спілкування є механізмом впливу. За допомогою вербальних (мова) і невербальних (жести, міміка і т. ін.) засобів воно задає змістове, практичне, психосмислове, самосенсове поле взаємодії між учителем і групою учнів.

Четвертим, інтегральним, предметом дослідження цього об'єкта є позитивно-гармонійна Я-концепція учасників розвивальної взаємодії. Вона розвивається й утверджується у їхньому внутрішньому світі як підсумковий синтетичний результат дії трьох попередньо зазначених параметрів інноваційно-психологічного клімату.

Зазначимо, що створена модель-конфігуратор на предмет розгортання і взаємодоповнення компонентів позитивно-гармонійної Я-концепції синтезує різноманітні знання про об'єкт дослідження [14, с. 256, 257], а саме: а) структурну модель глобальної Я-концепції Р. Бернса, б) філософсько-психологічну теорію вчинку В.А. Роменця, В.О. Татенка, Т.М. Титаренко, І.П. Манохи, П.А. М'ясоїда, в) диспозиційну теорію особистості В.А. Ядова, г) теоретико-емпіричні дослідження проблематики Я-схем П. Левіскі, Х. Маркус, П. Нуріуса, д) соціально-психологічну теорію організації В.П. Казміренка, е) концепцію цілісного функціонального циклу модульно-розвивального процесу у взаємодоповненні чотирьох періодів освітньої діяльності, є) авторську теоретичну модель параметрів інноваційно-психологічного клімату. Вона (модель) унаочнює той факт, що у підсумку виникає сукупне теоретичне знання про позитивно-гармонійну Я-концепцію учасників інноваційної взаємодії та її структурні компоненти (когнітивний, емоційно-оцінковий, вчинково-креативний, спонтанно-духовний) і їх модальності (Я-реальне, Я-інформаційне, Я-свідоме, Я-ідеальне, Я-нормативно-рефлексивне, Я-підсвідоме, Я-ціннісно-рефлексивне, Я-надсвідоме, Я-несвідоме, абсолют Я-духовного). Водночас такий поділ є умовним, тому що у реальному психодуховному бутті особи названі компоненти синергійно взаємопов'язані.

Позитивно-гармонійна Я-концепція – це складна динамічна система уявлень людини про себе як суб'єкта, особистість, індивідуальність та універсума діяльності у взаємозв'язку і взаємодоповненні її когнітивного, емоційно-

оцінкового, вчинково-креативного і спонтанно-духовного компонентів у структурі інноваційно-психологічного клімату. Причому гармонійною вона артикулюється тому, що внутрішньо (думка про прийнятний Я-образ, самоставлення через самооцінку) та зовнішньо (освітні вчинкові дії, вибір й намалювання однієї із психодуховних форм пізнання-реалізації себе – віри, істини, любові тощо) цілісно впорядковує взаємодію між компонентами Я-концепції. Адже гармонія (грец. *harmonia* – зв'язок, пропорційність, злагодженість), згідно з поглядами філософів, узгоджує частини в розчленованому цілому.

Відомо, що Р. Бернс поділяє Я-концепцію на позитивну та негативну. Першій притаманні такі ознаки: переконаність в імпуванні іншим людям, упевненість у здатності до того чи іншого виду діяльності, наявність почуття власної вартісності [5].

Названі сутнісні ознаки позитивної Я-концепції не завжди вказують на те, що людина, яка її має, зреалізуватиме свій потенціал у практиці повсякдення (або ж останній втілюватиме у життя періодично чи частково). Можна себе позитивно переймати, багато знати та пишатися цим, але нічого не робити та не зреалізувати ці знання-потенції у житті. Натомість гармонійна Я-концепція розкриває те, що особа не лише цінує, приймає себе і т. ін., а й втілює власні бажання, установки тощо у діяльно-діалогічній взаємодії. Іншими словами, виникає пропорційний взаємозв'язок між внутрішніми інтенціями та реальними діями і таким чином формується цілісне самоуявлення свого сутнісного Я.

Водночас зрозуміло, що своєрідна гармонія властива, наприклад, злочинцям (він себе позитивно приймає, самовпевнений у власних діях, котрі здійснює тощо). Тому вводимо поєднання позитивності та гармонійності у розвиткові функціонування концептуального Я, що знімає певні суперечності заданого упредметненого теоретизування.

Відтак розвиток позитивно-гармонійної Я-концепції учня сприяє зростанню його рівноваги як у внутрішньому, так і у зовнішньому світі, злагодженості та взаємозв'язку між суб'єктною думкою й особистісним самоставленням, індивідуальнісними діями й духовно-універсумною саморефлексією.

Отже, правомірність функціонування чотирьох предметів ІПК, де один займає важливе положення, *перегукується із юнґіанським прин-*

ципом кватерності. “Кватерність К.Г. Юнг розумів як універсальний архетип, логічну передумову будь-якого цілісного судження. Наприклад, щоб описати горизонт як ціле, потрібно згадати чотири сторони світу... Чотири елементи трапляються всюди, і насамперед у людських психічних функціях: відчуття (сенсорика), мислення (логіка), почуття (етика, емоції), інтуїція (апріорне знання)... Кватерність ... має структуру 3+1, у якій один з елементів займає особливе положення або має порівняно іншу природу... Саме четвертий, доповнюючи тих трьох, робить їх чимось єдиним, символізуючи Універсум” [цит. за 15, с. 36–38]. Відповідно до цього, перших три предмети формують зовнішньо-внутрішній контур психічної регуляції учнів, а останній – являє собою суто внутрішнє ядро їх самоорганізації у цілісному функціональному циклі навчального модуля.

Я-концепція центрується як внутрішнє “зняття” трьох попередніх предметів у такий спосіб, що піднімає на більш високий рівень загальне розуміння об’єкта – феномена інноваційно-психологічного клімату. Останній сприяє не тільки поперемінному перебігу образів суб’єктивної реальності (суб’єкт, особистість, індивідуальність, універсум), набуття наступниками соціокультурного досвіду через пізнавально-пошукову діяльність, причетності до циклів культуротворення (нормотворення, смислотворення, сенсотворення), формування мотивів до нормотворчої діяльності, здійснення освітніх учинкових дій, а й з’яві системи позитивних самооявленнь кожного, які формовтілюються у феномен Я-концепції. Вона є не лише центральною ланкою самосвідомості наступників, а й важливим чинником спричинення їхніх освітніх форм активності, тобто таким внутрішнім утворенням, котре опосередковує учнівську позицію, набір соціальних ролей, статус тощо.

Вважаємо за потрібне конкретизувати й таке: технологія введення освітнього процесу за модульно-розвивального навчання містить чотири періоди функціонування навчального модуля, де відбувається розвивальна взаємодія між учителем і учнями. Це зумовило виокремити не тільки чотири предмети в аналізованій план-карті, а й чотири класи впливу, а також таку саму кількість аспектів спілкування, сферумов полімотивації та компонентів Я-концепції.

Варто зауважити, що К. Юнг говорить і про п’ятий, головний елемент, який виконує “трансцендентну функцію, ... являє собою

посередницьку основу, “міст” для об’єднання протилежних функцій, одна з яких – свідомо (домінує), а друга – витіснена у підсвідомість (опозиційна). В результаті з’єднання полярних протилежностей оживає спільний архаїчний корінь, первісна ментальність, з якої беруть початок всі диференційовані функції” [цит. за 25, с. 423]. У зв’язку з цим З.С. Карпенко обстоює “ідею п’ятерності як базову психоментальну матрицю психологічного методологування” [Там само].

У нашому дослідженні попередньо зазначено, що виокремлені чотири предмети ІПК (вплив, полімотивація, спілкування, Я-концепція) *перегукуються із принципом кватерності*, оскільки ІПК як п’ята узагальнювальна психосоціальна даність хоча й утримує певний ноуменальний матеріал, але сутнісно не належить до сфери трансцендентного. Вочевидь цей клімат стосується вчинково-організованої реальності соціального повсякдення, а тому у ньому переважає феноменологічний зміст.

## 6. ОСВІТНІЙ ВЧИНОК – “КЛІТИНКА” ІПК

Вчинок, – пише В.А. Роменець, – центральна ланка, *осередок* усіх можливих форм людської діяльності, який об’єктивує відношення між особою та матеріальним світом [48; 55]. Але якщо згадати основні критерії, за якими визначається вчинок, – зазначає В.О. Татенко, – то найголовніший з них – це творення нового. За словами І. Канта, вчиняти означає “зважитися на стрибок” від реального й існуючого до того, чого ще немає [23]. Учинок, як писав М.М. Бахтін, – “більш ніж раціональне, він – відповідальне”. Тому особа як соціальна істота може і приречена вчиняти, адже тоді стає суб’єктом і здійснює власний вибір у житті на шляху морального зростання.

У вчинку В.А. Роменець “бачив сутнісне ядро людського буття, із спроможністю до вчинку пов’язував можливість високого злету людської душі і людського духу. *Центральним поняттям*, довкола якого Володимир Андрійович вибудовував свій внутрішній і зовнішній світи, – відмічають його учні (В.О. Татенко, Т.М. Титаренко), – було поняття “вчинок”” [59, с. 10].

Вдало зауважує П.А. М’ясоїд, що вчинок – це “...*одиниця* культурно-історичного поступу людства і людського самопізнання; підвалина людського буття, *осередок* людського самостворення; ... провідна *категорія* та “клітинка” теорії психології; *вектор*, що

відображає прагнення людини збагнути сенс життя, а також смерті й спрямовує психологічне пізнання до взірцевої, канонічної суті вчинку” [42, с. 29]. Крім того, “... в “Історичному смислі психологічної кризи” сказано: “Хто б розгадав клітинку психології – механізм однієї реакції, знайшов би ключ до усієї психології”” [цит. за 42, с. 245; 10, с. 407]. І далі цитує дослідник, що “як і С.Л. Рубінштейн та В.А. Роменець, Л.С. Виготський шукає “клітинку”, щоб відімкнути двері до таємниці психічного. Ідея культурного знаку – крок у цьому напрямі, і він пронизує “Історію розвитку вищих психічних функцій”. У “Мисленні і мовленні” [див. 10а] зазначається, що “клітинкою” має бути значення, в “Основах педології” на перший план виходить переживання, де “нерозривно представлено, з одного боку, середовище, те, що переживається ..., з іншого боку, представлено те, як я переживаю це”” [цит. за 42, с. 245; 11, с. 97].

Отже, бачимо, що вчинок науковці розглядають через такі методологічні виміри, як осередок, ядро, центральне поняття, одиниця, провідна категорія, “клітинка” та інші. Зокрема, ідея освітнього вчинку як “клітинки – осередку” будь-якої цілісної психологічної системи виявилася евристичною і в дослідженні інноваційно-психологічного клімату.

6.1.1. Онтопсихологічним чинником виникнення освітнього вчинку в ІПК є його перший параметр – психологічний вплив та його класи, що функціонують у соціально-культурному просторі-часі. Кожен із чотирьох класів має свою структуру, яка обіймає *опосередковані складові* ( а) підпараметри простору – цілісність, структурність, автономність, саморозвитковість; б) властивості часу – минуле, теперішнє, майбутнє, вічне; в) принципи – розвитковості, модульності, ментальності, духовності; г) процеси – навчання, виховання, освіти, самореалізації та *безпосередні складові*) д) механізми – комунікативного кодування, інтерактивної взаємодії, перцептивного сприйняття і пізнання один одного, спонтанно-інтуїтивного самоприйняття; е) засоби – розвивальні міні-підручники, програми самореалізації, освітні сценарії модульно-розвивальних занять тощо; є) методи – раціонального переконання, нормонаслідування, морального й спонтанно-сенсового виборів) *соціально-психологічного впливу* [див. детально 13, с. 160, 175, 195, 224].

Зауважимо, що Г.О. Ковальов, у процесі аналізування і обґрунтування стратегій та

парадигм психологічного впливу (імперативна, маніпулятивна, розвивальна; реактивна або об’єктна, акціональна чи суб’єктна, діалогічна або суб’єкт-суб’єктна), виокремлює чотири класи психологічного впливу (екологічний, соціальний, культурологічний, аутовплив), котрі є основою при формуванні певного рівня психічного регулювання в структурі внутрішньої організації людини таких реальностей, як індивід, суб’єкт діяльності, особистість та індивідуальність [26, с. 22–25]. Ця ідея стала основою виокремлення нами вищезгаданих класів впливу.

Категоріями психологічного впливу, – стверджує далі Г.О. Ковальов, – є простір і час [26]. Їх логіко-змістова конкретизація як світоглядних універсалій (В.С. Стьопін) дає змогу пояснити онтофеноменологію психічного, яке “формується у процесі відображення та інтеріоризації різних просторово-часових імперативів, що становлять змістову специфіку тих реальностей об’єктивного світу (предметних, соціальних, культурологічних тощо), з котрими вступає у взаємодію індивід під час свого людського становлення. Просторово-часова структура психічної організації особи, котра досягнула відповідного рівня розвитку, починає переломлювати через себе усі зовнішні впливи, а також здійснювати вплив на всі рівні її психічної регуляції діяльності і поведінки” [Там само, с. 22].

Крім того, простір і час як провідні категорії впливу характеризують цей вплив як явище. Водночас перший створює своєрідні умови, за яких здійснюється перебіг форм учнівської активності (поведінка, діяльність, освітня вчинкова дія, спілкування), розгортаються позиції і стосунки між учасниками навчально-виховно-освітньо-самореалізаційної взаємодії та формуються певні норми й цінності. А оволодіння знаннями, уміннями, нормами, цінностями відбувається завдяки часовій організації психіки, яка функціонує у свідомості наступників у вигляді: а) *безпосередньо* (закладений у механізмі власного біологічного годинника, який природно лине із минулого до майбутнього) і б) *опосередковано пережитих вимірів часу* головно шляхом входження у потік освітніх переходів від вічного до майбутнього через теперішнє у минуле (виникає завдяки інноваційним програмово-методичним засобам і логіці розгортання різновидів змісту розвивальної взаємодії). Зазначимо, що вічне суголосне духовності-творчості, майбутнє –

еталону моральності, теперішнє – соціальності, а минуле – життєвому досвіду. Примітно, що вітакультурний простір існує як певна суб'єктивована об'єктивна реальність, а час постає як суб'єктивна дійсність і пояснює поперемінну актуалізацію основоположних “модусів суб'єктивності” (суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум) [57]. Відтак час – це потаємний ключ до розуміння психодуховної природи людини у її безперервному зовнішньому зумовленні та багатоманітному розвитку самоспричиненні.

Результати досліджень [17; 26; 62; 71; 80 та ін.] вказують на те, що час пов'язаний із психікою будь-якої людини, а не з річчю в собі чи формою руху матерії. “Із накопичених психологічною наукою фактів відомо, що психіка людини існує в часі переживань й усі психічні процеси містять у собі її метричні (тривалість) і топологічні (послідовність) властивості. Час, який переживається особою, лине. Про це людина дізнається із власного досвіду” [71, с. 5]. У зв'язку з цим і категорія вітакультурного часу не може бути обґрунтована у нашому аспекті теоретизування поза образами суб'єктивної реальності учнів і студентів. Властивості часу (плинність, напрямки, незворотність, поділ на минуле, теперішнє і майбутнє) відкриваються їм у безпосередній тривалості, яка переживається [Там само, с. 189] під час розвивальної взаємодії із вчителем чи викладачем. Отримані у власних дослідженнях Б.Й. Цуканова дані, дають змогу “стверджувати не лише про наявність різних рівнів часу (“психофізичний, психофізіологічний, соціально-психологічний, соціальний та особистісно-психологічний” [35, с. 28]) у психіці людини, а й про єдину часову організацію особи, від вроджених біологічних циклів до утвореного суб'єктивного ставлення до часу...” [71, с. 6].

Суб'єктивне пережиття часу не узгоджується у психодуховному світі окремої особи із власним внутрішнім часом її організму, тому “виникає уявна незалежність суб'єктивного часу від “фізичного”, “об'єктивного”” [71, с. 28]. Завдяки “зворотному рухові” індивідуального часу в свідомості учня існує “стрілка суб'єктивного часу”, яка вказує на його плинність із майбутнього через теперішнє в минуле [Там само]. На ній теперішнє посідає особливе місце, яке С.Л. Рубінштейн назвав “природною відправною точкою” [56]. Винятково важливу роль у становленні людини як одухо-

твореного богоподібного творіння відіграє вічне, котре задає, хоча й недосягну систему координат земного життя, все ж не менш об'єктивне в ідейно-мисленневому просторі субстанціювання. Саме завдяки вічному кожна соціально зріла особа у вітакультурному форматі свого акме має шанс суб'єктивно відштовхуватися не від потенційно можливого чи імовірно досяжного майбутнього, а від неможливого, недосяжного, непізнаного, а відтак поза просторового і позачасового, тобто такого, що немає ані простору, ані часу.

У нашому випадку процес нормування (плани, проекти, алгоритми, інструкції тощо), тобто теперішнє – це певна відправна точка чи своєрідний місточок на “стрілці суб'єктивного часу” кожного. Саме від неї учасники паритетних взаємин, проживаючи модульно-розвивальний цикл як свою усвідомлену причетність до світу, прямують у певній тривалості від пізнання свого Я-духовного (вічне), Я-вчинкового (майбутнє) через Я-нормативне (теперішнє) до Я-інформаційного (минуле), які осмислюються, осягаються й когнітивно фіксуються у динамічній системі ставлень до теперішнього.

Отже, коли під час інноваційного навчання учасник взаємостосунків досягне розвиткових вершин Я-духовного, то повно осмислить і внутрішньо прийме момент самотворення власних духовних інтенцій, цінностей, норм і знань. Іншими словами, лише тоді, коли він стане універсумом, то глибоко усвідомить себе і як індивідуальність, і як особистість, і як суб'єкта. І все ж своєрідним місточком між небуттям і вічністю чи “відправною точкою” до вдосконалення на “стрілці суб'єктивного часу” є саме теперішнє, що символізує здійснення кожним передбаченого модульно-розвивальним циклом освітнього нормо- і смислотворення (не тільки створення проектів, алгоритмів, планів та інших засобів соціальних взаємин, а й самоодбування вартісних орієнтирів-ідеалів, ідей, оцінок, переконань тощо), котре дає змогу осягнути та прийняти власне самоствердження в конкретній соціальній ситуації життєздійснення за принципом “тут – тепер – повновагомо”.

У такий спосіб клас духовно-універсумного самотворення перетинається із вічним, вартісно-індивідуальнісного самовпливу – із майбутнім, нормативно-особистісного взаємовпливу – із теперішнім, а пізнавально-суб'єктивного впливу – із минулим. Тому вони мають



Таблиця 1

Просторово-часові характеристики класів соціально-психологічного впливу

Класи соціально-психологічного впливу	Пізнавально-суб'єктний	Нормативно-особистісний	Ціннісно-індивідуальнісний	Духовно-універсумний
Підпараметри простору	Цілісність	Структурність	Автономність	Само-розвитковість
Основні властивості суб'єктивно пережитого часу	Минуле	Теперішнє	Майбутнє	Вічне
Психологічні етапи самотворення учасників паритетної безпервної взаємодії	Знання – Поведінка – Суб'єкт	Норми – Діяльність – Особистість	Цінності – Вчинкові дії – Індивідуальність	Духовність – Осягнення – Універсум

складну не лише просторову, а й часову структури, та являють собою певне психологічне утворення у потоці перебігу часу учнем (табл. 1).

Далі розглянемо як розгортається освітній вчинок на чотирьох періодах модульно-розвивального циклу, де поперемінно функціонують вищезазначені класи впливу. Обґрунтуємо сказане.

За загальноприйнятим визначенням реально-практичну структуру вчинку В.А. Роменця становлять такі компоненти: ситуація, мотивація, дія та післядія [42; 48; 55; 59]. Основний спосіб існування і співіснування всього сущого – це взаємодія, в яку кожна окремість входить зі своїм сутнісним Я, – пишуть В.О. Татенко, Т.М. Титаренко. “Результатом цієї взаємодії виступає такий феномен, як ситуація – певна просторово-часова конфігурація сил, смислів, дій... Це явище, за В.А. Роменцем, виникає разом із появою значень, у ньому присутній момент проблемності і змартвлюється воно обставинами, якщо людина починає підпорядковуватися їм: чи не тому трапляється, що найогидніші вчинки виправдовуються обставинами. Розвиток ситуації супроводжується певним конфліктом – внутрішнім чи зовнішнім. Ситуативність ніколи не зникає, а продовжує існувати аж до завершення вчинку...” [59, с. 27–29].

Зважаючи на сказане, проаналізуємо перший компонент освітнього вчинку учнів – ін-

формаційно-пізнавальну навчальну ситуацію, яка співпадає із першим періодом модульно-розвивального циклу та першим класом впливу. Відомо, що основний чинник співіснування вчителя і наступників – це розвивальна взаємодія між ними, наслідком якої є феномен ситуації. Остання сприяє обміну знаннями, думками, уміннями, навичками, пізнавальними діями, стимулює творення смислів у життє-активності школяра, спричинює його суб'єктну дієздатність. Також у ній присутня теоретична організація культурного матеріалу, момент презентації наукових знань, проблемно-пошуковий спосіб їх добування тощо. До того ж окреслена освітня ситуація супроводжується внутрішнім конфліктом, квінтесенцією якого становить кульмінація “Що?”. У такий спосіб продукуються позитивні потреби та установки щодо структурування знань у вигляді закономірностей, законів, категорій, понять. На наступних періодах функціонального циклу вона не зникає, а ускладнюється через процеси нормонаслідування та нормотворення, обстоювання вартостей й утвердження моральних учинкових дій, підпорядковується логіці розгортання повноцінного освітнього вчинку.

Важливим механізмом самовизначення учнів у навчальній ситуації є нормативно-регуляційна мотивація, тобто процес формування різних мотивів щодо нормування соціальної діяльності, здійснення самостійних

учинкових дій. Вона дає змогу перебороти конфліктність на першому періоді й прийняти рішення діяти у нормотворчому напрямку – на другому, тобто вміти застосовувати знання на практиці. Через зазначену мотивацію виникає боротьба мотивів, у якій перемагає той, котрий відповідає нормотворчому ідеалові учня. Так утверджується кульмінація морального вибору “Як?”, що розв’язується у процесі спільної нормозорієнтованої діяльності наставника й наступників під час застосування методу наслідування. Розгортання циклу мотивування в інноваційній системі триває аж до постановки освітніх цілей (навчитися нормувати, здійснити вчинок), з котрих, власне, й розпочинається вчинкова дія.

Відтак якщо учень у навчальній ситуації вміє структурувати знання у вигляді законів, закономірностей, понять, спроможний застосувати їх у процесі спільної соціальної діяльності з учителем, тобто реорганізовувати у плани, програми, технології, проекти, то в освітній ціннісно-смісловій вчинковій дії самоствердження чи самовизначення кожен самостійно прагне зробити щось значуще, індивідуальне, неповторне й водночас відповісти на запитання “Для чого?”. Наприклад, коли наступник створює міні-підручник, то він використовує: а) привласнені знання, котрі організовує як засоби мислєдіяльності; б) освоєні норми, які знаходять відображення у правилах, методах, інструкціях тощо як конкретних чинників соціалізування; в) обстоювані ним цінності у вигляді установок, ідей, мотивів, переконань, вартісних орієнтацій і таке інше як світоглядних концептів своєї життєдіяльності.

Освітня вчинкова дія самоствердження і самовизначення учнів інтегрує два етапи. Перший полягає в “суб’єктивній готовності до вчинку і формується в уявленні про те, що треба здійснити. Відбувається психологічне моделювання акції учинку, а також його можливих наслідків. Об’єктивна готовність визначається тим, наскільки ситуація є сприятливою для здійснення вчинку” [59, с. 32]. Тому вчинкова дія, – зазначає В.А. Роменець, – це конкретний акт як ситуативно вмотивована актуалізація психологічної готовності і приводу його здійснення; разом з появою приводу завершується її причинний ланцюг. І вчинок здійснюється [55].

Відмітимо, що В.О. Татенко онтогенетично виокремлює такі вчинки як: “зачаття і народження, самоствердження, самовизначення, самовивільнення, самоздійснення, самозвіту-

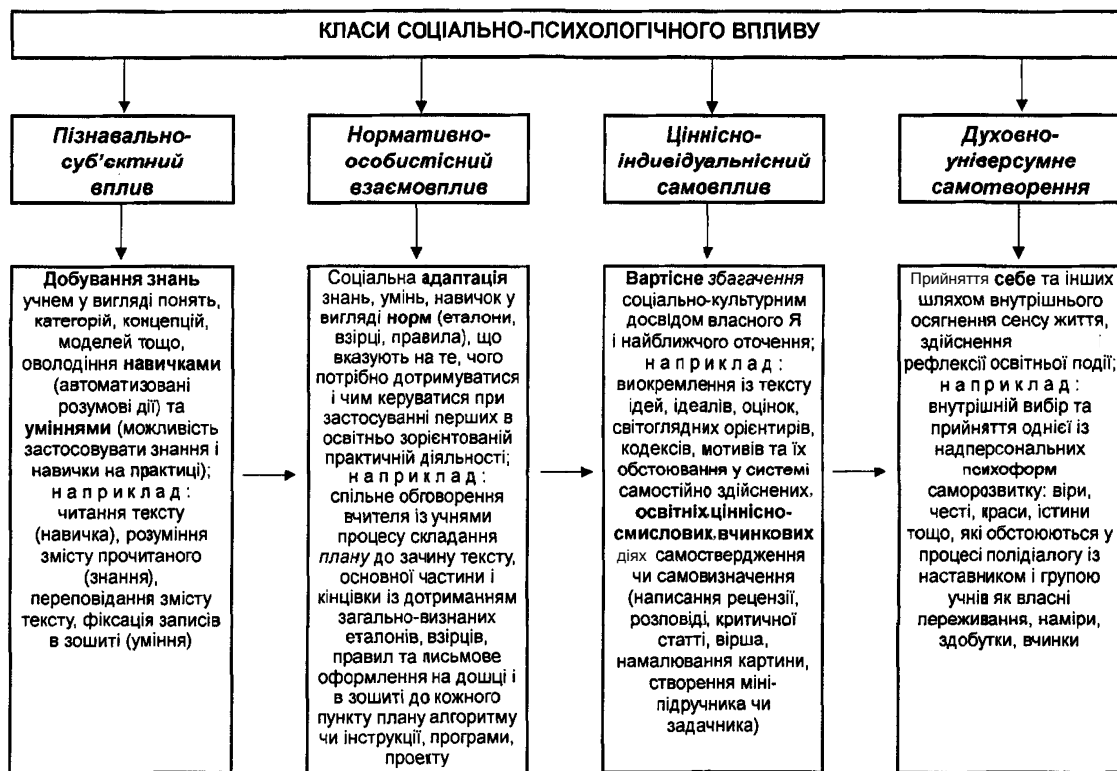
вання, умирання...” [48, с. 424–439]. Згідно з концепцією відомого ученого, вчинкові дії самоствердження і самовизначення виникають у підлітковому віці, юності, молодості, моментах повного чи неповного відокремлення від батьківської сім’ї. Саме тому вчинки самоствердження і самовизначення (зокрема, останній “полягає у тому, щоб ... перейти від “слова до дії”” [60, с. 27]), для яких 14–18 років є найбільш сензитивним віком, функціонують під час взаємозалежного перебігу (дії) класів впливу на періодах інноваційного навчання.

Далі зазначимо, що суб’єктивна та об’єктивна готовності учнів до здійснення освітнього вчинку в модульно-розвивальному навчанні задається інноваційною технологією впливу ще на першому періоді навчального модуля, що зреалізовує чотири рівні аксіогенезу (процес розвитку ціннісно-сміислової сфери) морального вибору, які співвідносяться із встановленими класами. Зокрема, їх ситуаційний пізнавально-суб’єктивний вибір зорієнтований на: “привласнювальний стиль життя” (“знати”, “вміти”, “не зобов’язаний”) [36, с. 182] і утверджує бажання бути “хорошим учнем” [72]; мотиваційний нормативно-особистісний – на “продуктивну” (“знаю”, “вмію”, “мушу”) [36] взаємодію і таку діяльність, яка спрямована на виконання обов’язків і підкорення правилам [72]; вчинкова ціннісно-індивідуальнісна дія – на “творчий, удосконалений” (“знаю”, “вмію”, “буду”) [36] спосіб взаємостосунків й учиняння згідно з власними принципами [72], котрі дають змогу розкрити себе, збагатити соціально-культурним досвідом власне Я і найближче оточення та виявляються в оригінальності, а духовно-універсумна післядія вибору – на “героїчні” (“знаю”, “вмію”, “хочу”) [36] освітні відносини, які узгоджуються із вітакультурними універсальними вищих цінностей, котрі обстоюються в ідеях та ідеалах.

Вищезазначені соціально-навчальні вибори у житті сприяють усвідомленню кожним його розумових можливостей, нових способів розв’язку світоглядних проблем і вітакультурних норм поведінки, осмисленому відбору етнічних пріоритетів розвитку національних цінностей, а також активізують внутрішнє індивідуально-вчинкове поле розкриття, творення, самоствердження і самовизначення себе у світі. А ціннісно-сміслова вчинкова дія наступників як власний продукт їхніх особистих зусиль, спрямованих на культуротворення, ситуативно вмотивована ціннісно-критичним конфліктом. Останній

Таблиця 2

Теоретико-емпірична сутність класів впливу в інноваційній системі модульно-розвивального навчання



спричинює соціально-психологічну готовність і є приводом до здійснення освітнього вчинку.

Однак освітній учинок учнів не завершується разом із закінченням дії, а виникає “вчинкова післядія як рефлексія події та результату вчинку” (за В.А. Роменцем). Адже, як слушно зауважує далі вчений, “людина у вчинковій дії підняла до драматизму буття всі скарби свого духу. Вона сама здійснила свій учинок. А тому мусить пережити власну реакцію на нього й на саму себе, тобто виразити свідомі настановлення. Людина тепер знає, що зробила, й оцінює свою дію, співвідносить оцінку з еталоном моральним, пізнавальним, естетичним... І думає, що говорить про це її совість?” [55, с. 34]. Так само й учасники навчально-виховно-освітньої взаємодії, створивши власний продукт на підґрунті привласнених знань, норм, цінностей, мають змогу його співвіднести з пізнавально-суб'єктивним впливом наставника, нормативно-особистісним взаємовпливом між ними й учителем, ціннісно-індивідуальнісним самовпливом, або освітньою вчинковою дією, і, насамкінець, під час духовно-універсумного самотворення, осягнути сенс життя. За цих обставин у молодого покоління природно виникають амбівалентні почуття,

котрі є соціально-психологічними умовами для здійснення наступних учинків. Адже тільки у вчинках окремої людини, – пишуть В.О. Татенко і Т.М. Титаренко, – мораль людства продовжує жити. Зрозуміти краще теоретико-емпіричну сутність кожного класу соціально-психологічного впливу між наставником й групою наступників в інноваційній системі допоможе створена нами **таблиця 2**.

Зазначимо, що “комунікація є найважливішим визначенням учинку, в якому людина звертається до великого матеріального світу (живого або неживого), змістовно взаємодіючи з ним. Унаслідок першої виникає соціальна спільність, єднання всередині неї. Цим досягаються освоєння світу і найбільш ґрунтовне самоствердження в ньому. Вчинок у його провідній визначеності – це завжди комунікативний акт, котрий здійснюється між особистістю і матеріальним світом” [55, с. 729, 730, 736, 737]. У нашому дослідженні під вчинковою організацією комунікації будемо розуміти насамперед спосіб паритетних комунікативних (обмін інформацією, знаннями, думками, уміннями, навичками), інтерактивних (взаємообмін діями, поведінкою, діяльністю, нормами), перцептивних (сприйняття і розкриття один од-

ного, самого себе, смисловчинковий обмін тощо) й спонтанно-інтуїтивних ( прийняти себе та інших, осягнення сенсу життя, саморозуміння через внутрішній продуктивний полідіалог із образами власного Я та іншими уявними персоніфікованими образами) стосунків між учасниками модульно-розвивальних взаємин. Зауважимо, що технологічно механізм: а) комунікативного впливу інформаційно-пізнавальної вчинкової ситуації діє через метод раціонального переконання й обстоює переважно монологічні відносини; б) інтерактивного взаємовпливу нормативно-регуляційної мотивації функціонує у процесі наслідування й відображає переважно зовнішні діалогічні стосунки; в) перцептивного самовпливу ціннісно-естетичної вчинкової дії наявний під час морального вибору і залучає учнів здебільшого до внутрішнього діалогу; а г) спонтанно-інтуїтивного самотворення утверджує полідіалогічність і полізмістовність у сфері індивідуального світу Я. Відтак учинкова післядія освітнього самоствердження й самовизначення наступників дає змогу розмірковувати над власним життям, здійснювати рефлексію попередніх періодів навчально-виховно-освітньо-самореалізаційного циклу, співвіднести свій учинок з етичними, естетичними і духовними критеріями й канонами.

Отже, у нормонаслідуванні із наставником (зміст і завдання другого класу впливу) та під дією третього класу, кожен здійснює вплив на себе через *самовчинок*. Він є індивідуальним засобом самовизначення, самовиявлення у просторі-часі, спричинює самоствердження учня у соціумі. Вчиняючи, молоде покоління розвивається і здатне задовольнити власний рівень домагань, підвищити самооцінку й самоорганізувати позитивний психоенергетичний вплив своєї присутності на себе та інших.

Самовчинки – це такі діяння, – пише В.О. Татенко, – що мають за мету робити внески в самого себе, які безпосередньо спрямовані на власне Я, психіку, душу, дух, їх творення, розвиток і вдосконалення, спираючись при цьому на зовнішнє соціальне оточення як необхідну умову і певний засіб досягнення цілей [58; 60]. А це означає, що основними суб'єктивними складовими людини стає все більш змістовна й досконала система смислових відносин і ціннісних орієнтацій, моральних і світоглядних оцінок, совісливих і віропродуктивних способів психічної дії.

6.1.2. Другий параметр ІПК – полімотивація як форма активізації освітньої діяльності утри-

мує чотири сфери умов розгортання освітнього вчинку (див. детально *рис. 5*). Зокрема, *пізнавальна мотивація* функціонує на першому періоді та охоплює такі мотиваційні блоки – навчально-виховні дії, творча актуалізація тощо. Ці блоки безпосередньо пов'язані з освітньою діяльністю, особливостями її предметної організації і, відповідно, системою потреб, які вона задовольняє. 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 освітніх завдань налагодження розвивальної взаємодії в класі.

Відтак функція цієї сфери – це підтримка безпосередньої навчально-виховної активності у відповідно заданому освітньому ритмі, створення умов високої самовіддачі учня-суб'єкта у цьому процесі. У такий спосіб опосередковується розвиток численних установок, прагнень і намірів інших суб'єктів освітньої діяльності, з допомогою яких знання, уміння, норми і цінності активізуються і знаходять прикладне підкріплення.

Другою сферою є *практична мотивація*. Система мотиваційних блоків цієї сфери (культурно-розвиткові досягнення, співробітництво, взаємодопомога, соціальне визнання, відповідальність) утримує усі різновиди потреб, які дають змогу суб'єктам освітньої діяльності зберігати бажану опосередковану цілісність.

Тому основна функція цієї сфери мотивації полягає у формуванні стійкого соціального досвіду спільної освітньої діяльності, активізації групових і міжгрупових відношень і зв'язків. Водночас така мотивація забезпечує інтенсифікацію механізмів утілення взаємо- і самоорганізації, взаємо- і самоконтролю, яка спричинює стійкий інноваційно-психологічний клімат, зниження конфліктності, розширення меж співробітництва, активного інформаційно-ділового обміну, взаємодопомоги.

Третя сфера – *ментальна мотивація* охоплює механізми спонукання поведінки до освітнього і самоосвітнього соціального утвердження. Функція цієї сфери зводиться до саморегуляції своєї діяльності. Посилення таких мотивів, як приналежність до групи, креативність, упевненість, відшукання смислу, забезпечує врешті-решт динамічний розвиток кожного учня, стабільність його навчальних досягнень, культурну стійкість. Зазначена

сфера сприяє утворенню глибинно-сутнісних значень і високоцінних смислів індивіда.

*Мотивація самовдосконалення* проектується на відшукання сенсу життя, самовизначення, вибір оптимальної лінії у контексті пізнання індивідуального й божественного Я у внутрішньому світі людини.

Відомо, що полімотивація як проблема є однією із найскладніших у вітчизняній та зарубіжній психології. У зв'язку з цим звернемося до окремих досліджень із цієї тематики. Зокрема, провідні психологи-науковці (О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, Д.Н. Узнадзе, В.С. Мерлін, Х. Хекхаузен, Ю. Козелецький, С.Г. Москвічов, Є.П. Ільїн та ін.) припускають, що мотив є центральним, системоутворювальним чинником діяльності. Недаремно стверджується, що “без мотивації була б неповноцінною розробка питань, пов'язаних з особистістю, емоціями, діяльністю і поведінкою” [41, с. 16]. До того ж у численних дослідженнях імпліцитно наявний принцип, названий принципом відповідності мотиву діяльності. Підкреслюється, що оскільки мотив являє собою основоположний чинник діяльності, то кожному мотиву повинна відповідати своя діяльність і навпаки. Так, Ю. Козелецький досліджує багатоманіття мотивів (до пізнання довкілля, до влади, до утвердження власної цінності), але не виходить на проблематику полімотивації [28]. Це робить І.В. Імедадзе, який підкреслює, що важливим є питання розуміння суті системоутворювальної природи мотиву і характеру його зв'язку з людською діяльністю [19; 20]. Іншими словами, як зазначає Д.Н. Узнадзе, існує стільки форм поведінки і способів діяльності, скільки мотивів, які надають людській активності сутності і значення, цілеспрямованості і смислу [61].

Природно, що у процесі підготовки до діяльності людина враховує і дає оцінку багатоманіттю 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-смислових ставлень 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.

Сутнісно з полімотивацією маємо справу 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. 6*).

Відомо, що внутрішнє вмотивування 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, немов би безвихідних, обставин, спочатку – пізнавального, далі регуляційного і, насамкінець, 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” [22, с. 233]. За цих обставин виникає полімотиваційна активність учнів, спричинена, з одного боку, їхніми життєвими стратегічними намірами, з іншого – конкретно-ситуаційними навчальними завданнями [8, с.193].

Зазначені залежності відображає технологічна модель модульно-розвивального процесу за чотирма періодами, що утримують вісім етапів. Вони розгортаються та функціонують за законами активізації поведінки та освітньої діяльності учасників паритетної взаємодії. При цьому гіпотетично можна передбачити, що кожний період має різне потребо-мотиваційне спричинення. А під полімотивацією розуміємо явище такого багатоманіття структурованих спонукальних сил суб'єктної поведінки, яка характеризується одночасною наявністю різних стимульних чинників, функцій і механізмів (потреби, мотиви, прагнення, інтереси, переконання, ідеї, ідеали, установки, орієнтації тощо) у соціальній структурі і спричинює розмаїття форм поведінкового діяння і спо-

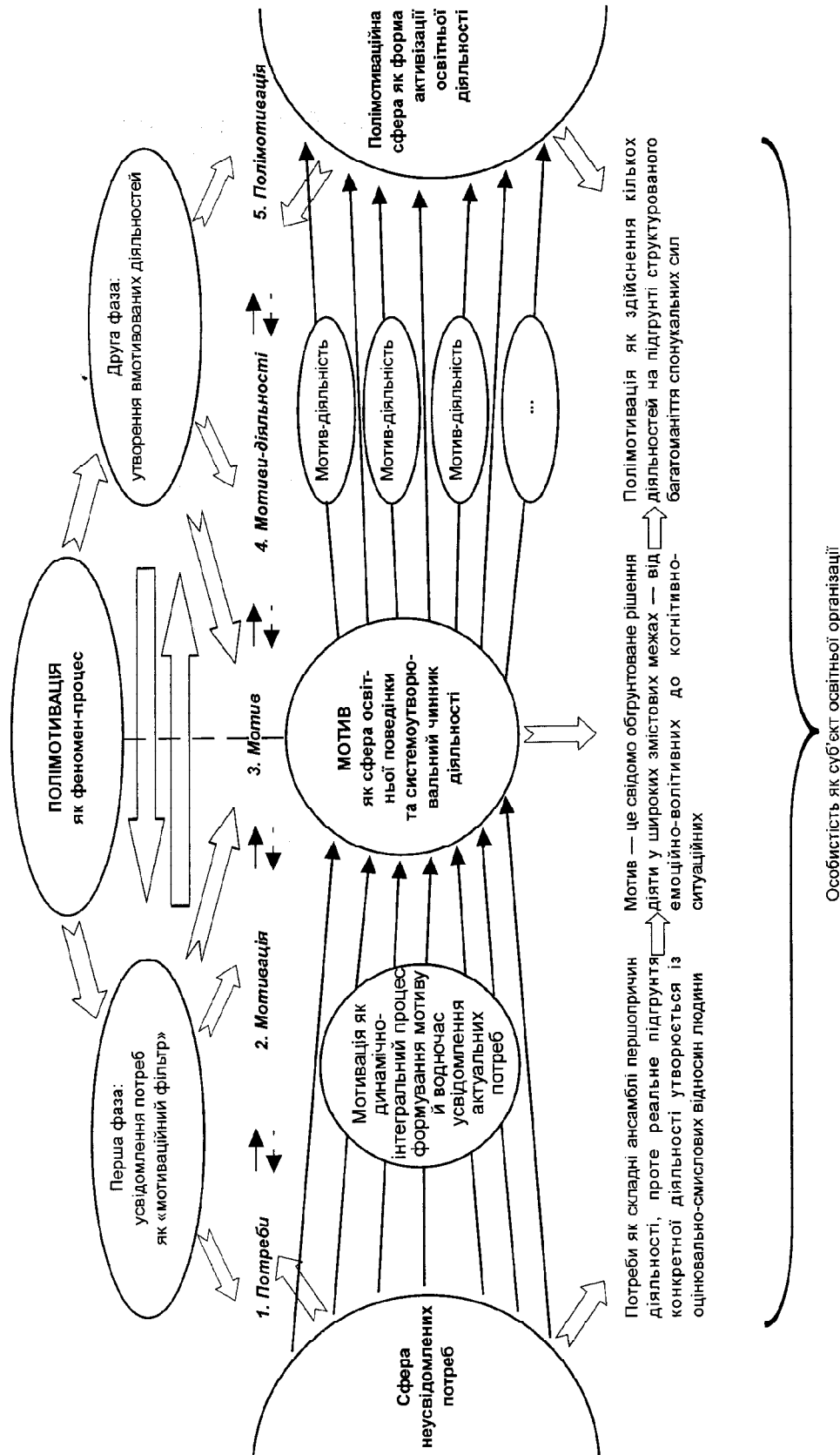


Рис. 6.  
Модель-конфігурація поетапного становлення полімотивації освітньої діяльності

собів здійснення кількох діяльностей, надаючи людській активності сутності і значення, спрямування і смислу.

6.1.3. Розглянемо далі значення третього параметра ІПК, в контексті виникнення освітнього вчинку, – освітнє спілкування та його аспекти (комунікативний, інтерактивний, перцептивний, спонтанно-інтуїтивний) як різновиди обміну (інформаційний, діловий, смисло-вчинковий, самосенсовий – ІДСС).

Проблема інформаційного і ділового обмінів розв'язувалася Б.Ф. Ломовим, коли він говорив про функціональну роль спілкування. Крім того, В.П. Казміренко підкреслював, що ці обміни існують у системі комунікативних і взаємодіяльних зв'язків, оскільки опосередковують структурні комплекси відносин між партнерами. У нашому обґрунтуванні цієї проблематики динамічні аспекти спілкування й зазначених обмінів визначаються освітніми умовами, у котрих протікає модульно-розвивальна діяльність. ІДСС різновиди обмінів в інноваційному процесі забезпечують управління навчально-виховно-освітньо-самореалізаційним циклом, характеризують специфіку впливів (соціальних, нормативних, ціннісних, духовних), особливості прийняття учнівських рішень щодо виконання ними власних учинкових дій, збагачують обмін результатами пізнавальної діяльності, регулюють виконання нормативних взаємовпливів тощо.

Різновиди обміну у взаємозв'язку з аспектами спілкування поперемінно регулюють переважання комунікативних, інтерактивних, перцептивних і спонтанно-інтуїтивних символів на інноваційних періодах. На думку В.П. Казміренка, завдяки інформаційному і діловому обмінам розвиваються складні комунікативні структури і комплекси взаємодій, формуються значення і символи, а відтак виникає “символічна комунікація” [22, с. 194]. Специфіка і зміст ІДССО, які функціонують у межах освітньо-групових взаємин учнів та вчителів, повно відображає реальний стан інноваційно-психологічного клімату конкретної експериментальної школи.

Загалом під символом Т. Шибутані розуміє деякий об'єкт, образ дії чи слово [75]. У нашому випадку символи – це сфери змістового модуля, тобто формовиявлення знань, норм, цінностей. Їх діяльне прийняття дає змогу учасникам модульно-розвивального процесу здобувати персоніфіковані знання, їх нормувати, надавати їм ціннісного сенсу і духовного

спрямування. Завдяки цьому кожен набуває відповідного культурного досвіду, тобто інтенсивно соціалізується. Тому сфери змістового модуля відіграють роль інноваційних символів, щонайперше потоку певної наступності об'єктів дій – від пізнавальних і психорегуляційних до психосеміотичних та сенсодуховних.

Загалом в інформаційному обміні модульно-розвивального циклу знаходять відображення: а) зміст освітньої діяльності, б) особливості формування ставлень до неї, в) специфіка координування спільної суб'єктної активності між наставником і навчальною групою. Важливою метою такого обміну в межах освітньої організації є створення системи зворотних зв'язків між різними групами учнів, учителів, керівників. За допомогою інформаційного обміну виникає явище ідентифікації, де наміри учасників розвивальної взаємодії щодо поетапної технологічної процедури набуття соціально-культурного досвіду уподібнюються між ними.

*Діловий обмін* у системі модульно-розвивального навчання – це систематизований комплекс дій і взаємодій між учасниками освітнього процесу, котрий здійснюється через практичне нормонаслідування. Останнє пов'язане з освітнім взаємообміном результатами чи діями соціальних досягнень та стимулює розгортання процесів спільного домагання єдиної організаційної мети. Водночас така діяльність організує соціальні ролі (дослідника, проектувальника, співрозмовника, критика та ін.) й позиції наступника і наставника, котрі створюють умови для привласнення нормативів поведінки, і водночас формує соціальні ідентичності (“Співучасник інноваційної освітньої діяльності”, “Учень як рівноправний партнер нормонаслідування” тощо). Останні дають змогу кожному самовизначитися й адаптуватися в освітньому просторі організаційної життєдіяльності.

*Смисловчинковий обмін* в освітньому процесі сприяє формуванню цілісної організаційної картини взаємин між навчальними групами. Це – комплекс вартісно-світоглядних вчинкових взаємообмінів, котрий спонукає особу та освітні групи до певного розкриття, творення себе і виконує функцію цілепокладання. Крім того, смисловчинковий обмін активізує процеси виникнення індивідуальної ідентичності (“Учень – автор міні-підручника, задачника, рецензії” тощо) й Еґо-ідентичності (його власний світогляд, переживання, уявлення). Вони дають змогу сформувати риси

людської унікальності, розкрити та самоотожнити власне Я із продуктами творчості. Внаслідок цього у внутрішньому світі наступника конкретизується соціально-культурний, ментально-вчинковий досвід плекання себе й довкілля, котрий довершено соціалізує систему особистих дій-актів.

*Найвищий рівень обміну* – самосенсовий – спричиняє в учасників модульно-розвивальної взаємодії переживання психодуховних станів внутрішньої свободи, сенсу життя, гармонії тощо. Також як індивідуальне психосмислове утворення зумовлює виникнення Его-інтеграції як процесу самоприйняття, об'єднання усіх своїх Я (минулих, теперішніх, майбутніх) у системно-функціональну цілісність. Іншими словами, учасники інноваційного навчання поєднують освітній учинковий шлях із рухом-поступом творчим, мудродійним, духовним, естетично збагаченим головно через власний цикл переживання, вірування, зростання, осмислення.

Соціально-психологічне підґрунтя ІДССО як всередині груп, так і в усій модульно-розвивальній структурі становлять аспекти-процеси спілкування і взаємодії між партнерами навчального циклу. Освітнє спілкування як різновид обмінів відображає цикл комунікативно-інформаційної (знання, уміння, навички, значення), інтерактивно-ділової (нормотворча діяльність, регуляція соціальних ролей, відносин), перцептивно-смісловинкової (осягнення цінностей, емпатія, рефлексія, порозуміння, вчинкові дії, творчість), інтуїтивно-самосенсової (внутрішній діалог, самозростання, межові переживання, гармонія думок, бажань, емоцій і волі тощо) взаємодії між учасниками модульно-розвивальних стосунків, у процесі котрих формуються й реалізуються міжособистісні, міжгрупові, монологічні, діалогічні, соціальні та духовні можливості-потенції кожного учасника.

Узагальнюючи вищесказане, констатуємо, що комунікативний аспект освітнього спілкування як інформаційний обмін виконує функцію зняття освітніх суперечностей, надає значень і смислів поведінковій активності кожного, інтерактивний як діловий обмін є засобом впорядкування відносин і регулювання спільної нормотворчої діяльності, перцептивний як смісловинковий обмін – виконує функцію цілепокладання і взаєморозуміння між партнерами, а спонтанно-інтуїтивний аспект як самосенсовий обмін – стимулює саморозуміння і саморозкриття учасників взаємодії.

У цьому контексті слушно зауважити, що під час функціонування третього періоду модульно-розвивального циклу, де розгортається смісловинковий обмін, учні здійснюють власні освітні вчинкові дії, які виникають на підґрунті процесів оволодіння знаннями та їх нормування. Суб'єктом сприйняття тут є не лише окремий учень, а й навчальна група на чолі із наставником. Пізнання один одного та групи в цілому відбувається через міжіндивідуальнісну перцепцію чи міжіндивідуальнісне сприйняття, оскільки здійснені вчинкові дії виявляють унікальність, неповторність і сутність кожного (*рис. 7*).

Застосування модуля цінностей у процес перцептивної взаємодії виявляє те, наскільки кожен учасник здатний утілити його форми у власні вчинкові дії, а також під час діалогу охарактеризувати свою та партнерську освітню діяльність. Якщо аналіз останньої виникає через сукупність позитивних емоцій, ставлень, установок тощо, то це означає, що існує повне його сприйняття і прийняття. Тому точність перцепції у модульно-розвивальній системі навчання фіксується як за допомогою освітнього вчинання, так і у процесі зародження і розвитку діалогічних ставлень. Учинкові дії дають змогу виявити уподібнення один до одного, а також унікальну неповторність кожного у спільній діяльності, а головне, що вони, мов індикатори, відображають моменти їхнього пізнання. Звідси очевидно, що сприйняття учасником учасника відбувається не за зовнішніми (об'єктними) ознаками, а за внутрішніми (суб'єктними). Об'єктне є таким, що не передбачає конкретної спільної діяльності й існує за принципом наявності реального індивіда, взаємодія з яким здійснюється переважно на рівні значень. Натомість суб'єктне організується у ній та характеризується сміслотворенням.

Працюючи над створенням освітнього продукту, кожен, природно, задіює у цю роботу свої індивідуально-психологічні властивості – темперамент, характер, здібності, спрямованість. Складовими останньої, на думку С.Л. Рубінштейна, є: “смісловий компонент, що характеризує її предметний зміст та динамічний (так зване “напруження”, яке пов'язане із джерелом спрямованості)” [цит. за 9, с. 17]. Підґрунтям спрямованості слугує система мотивів, котра стимулює вчинкові дії наступників, зорієнтовує їхню активність. А її предметний зміст в освітній роботі учня на третьому періоді навчального модуля, його



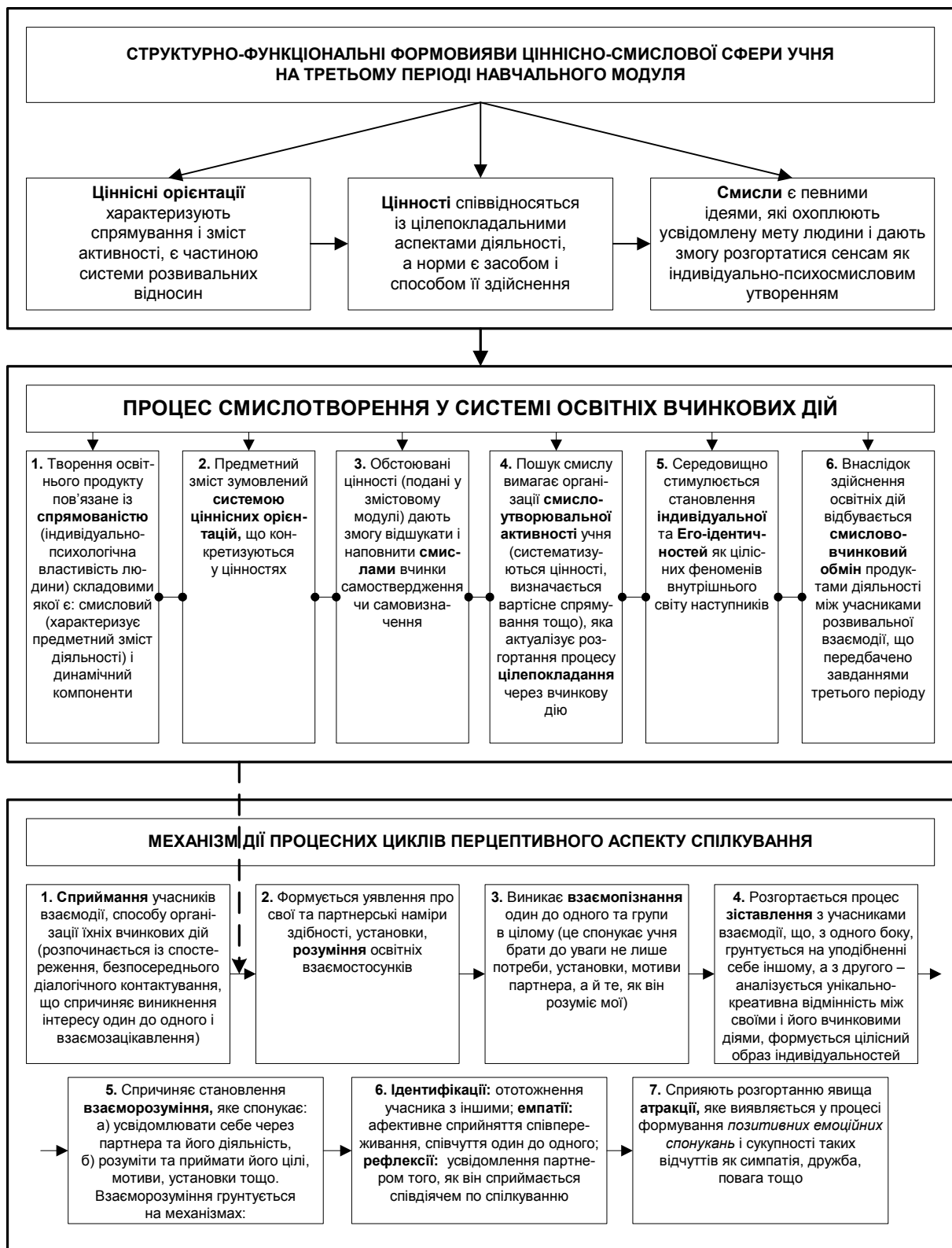


Рис. 7.

Модель-конфігуратор перцептивної міжіндивідуальнісної взаємодії вчителя і учнів у теорії модульно-розвивального навчання (третій період освітнього циклу)

ставлення до культуротворчого процесу, інших учасників і самого себе зумовлені системою ціннісних орієнтацій. Вони конкретизуються у культурно-моральних вартостях й у такий спосіб відображають ціннісне ставлення кожного наступника до дійсності. Водночас вартості, зі свого боку, регулюють учнівську спрямованість, ступінь домагань і пов'язані із їхніми цілепокладальними аспектами освітньо зорієнтованого вчинання.

Із запропонованого набору модуля цінностей на третьому періоді модульно-розвивального циклу кожен учень вибирає, втілює та обстоює його форми у своєму життєреалізуванні. У процесі авторського вчинання вибрана вартість стає для учня індивідуально привласненою і дає змогу загалом відшукати смисл життя, який являє собою “відчуття цінності чого-небудь для Я” [50, с. 516]. За К.А. Абульхановою, “смысл життя – це своєрідне відчуття суб'єктності, можливості творчості, це – не тільки когнітивне утворення, а й переживання особистістю свого задіяння у життєві структури, причетності до суспільних цінностей, повноти самовиявлення, інтенсивності взаємодії із буттям” [1, с. 16]. На думку Д.А. Леонтьєва, смисл – це суб'єктивна значущість об'єктів і явищ дійсності, котра виявляється у двох формах: 1) в емоційному забарвленні сприйняття та уявленні цих об'єктів і явищ; 2) у розумінні (інтерпретації) суб'єктом їх ролі й місця у своїй життєдіяльності – в задоволенні відповідних потреб, реалізації тих чи інших мотивів, цінностей і т. ін. [38, с. 423–424]. У цьому контексті К. Обуховський пише: “Як спроможністю птаха є потреба літати, так здатністю людини – намагання відшукати смисл свого життя” [44, с. 133]. А. Маслов пов'язує цей вибір із вищими потребами суб'єкта [39]. Отож, характеризуючи смисл життя, науковці переконані, що він має неперевершений позитивний вплив на буття і становлення людини.

Інноваційний процес створює простір для пошуку смислу, котрий відповідає освітньому вчинку самоствердження чи самовизначення – з одного боку, а з іншого – загалом дає змогу його відшукати у повсякденних реаліях. А ось Е. Еріксон зазначений вибір пов'язує із розв'язанням проблеми ідентичності [81]. Водночас В. Франкл обґрунтовує пошук як бажання знайти смисл власного життя і розвиває ідею смислотворювальної активності людини [65], яка виявляється у “тенденції до індивідуалізації, здатності до інтерпретації

буття не стільки діяльнісного і навіть не теоретично усвідомленого, скільки екзистенційного...” [1, с. 102]. На наш погляд, смислотворювальна активність учасників модульно-розвивального циклу пов'язана із методом морального вибору [13, с. 195, 207], має індивідуальну централізацію, характеризується систематизацією цінностей, визначає вартісну спрямованість учня, котра конкретизується у вчинковій освітній дії. Внаслідок об'єктивації останньої кожен має змогу виявити власну непересічність, творчий потенціал, тенденції пізнання один одного, зреалізувати процес цілепокладання, усвідомити свої й інших установки, потреби, мотиви, а відтак здійснити смислово-вчинковий обмін. Цей обмін уможливує: а) осягнення, рефлексування й обмінювання діяльністю, б) оцінку значущості навчальних взаємостосунків з однокласниками, в) особистісне порозуміння у процесі розв'язування задач і проблем, г) внутрішнє прийняття учасниками взаємодії один одного тощо.

Відтак смисл як “психологічний феномен, особливе психічне утворення” [73, с. 3, 4] “мотивує діяльність суб'єкта” [4, с. 99], адже відомо, що “там, де смислу немає, там спонукання взагалі ніякого бути не може...” [38, с. 183]. Крім того, джерело смислів як “молекул культури” [3, с. 217] шукають як у творчому процесі людини, так і у тому просторі, де вона функціонує (вони можуть бути і не бути). Власне креативність проектується в інноваційний соціально-культурний простір-час через сфери змістового модуля та різновиди змісту розвивальної взаємодії. Тому смисл є клітинкою культури і водночас результатом привласнення чи освоєння досвіду, здатністю учня у процесі своєї вчинкової дії перетворити попередні надбання (знати, уміти, нормувати) у зміст особистої культури, тобто мовиться про набуття ним уміння здійснювати інтеріоризацію – зовнішнє робити внутрішнім.

Отже, під час функціонування механізму смислотворення взаємопересікаються: а) учні як суб'єкти взаємодії, котрі задіюють свої індивідуально-психологічні властивості; б) процеси переосмислення й смислоусвідомлення; в) смислджерела (модуль цінностей); г) смислоносії (освітні вчинкові дії наступників) та д) смислотворці (індивідуальності розвивальних відносин, які не лише продукують, а й обмінюються результатами діяльності, наповнюючи часопростір новими позитивними емоціями, ідеями, ідеалами, віруваннями тощо).

Якщо інформаційний обмін в освітньому спілкуванні виконує функцію зняття навчальних суперечностей, а діловий – упорядкування відносин, то смисловчинковий сприяє досягненню процесу цілепокладання та рефлексуванню зрілості й новизни його продуктів. Цілепокладання охоплює “смислоутворювальний зміст практики, що полягає у формуванні цілі як суб’єктивно-ідеального образу бажаного (цілеформування) і втіленні її в об’єктивно-реальному результаті діяльності (цілереалізація)” [64, с. 755]. Для того щоб здійснити освітній учинок (авторське досягнення, наприклад створення задачника), наступники свідомо визначають мету, розробляють програму дій щодо його виконання, тобто задіюють процес цілеформування. Коли ціль утілюється в реальну освітню діяльність, то відбувається цілереалізація, котра розв’язує внутрішні та зовнішні суперечності між суб’єктом (учнем) й об’єктом (освітній зміст). Ціль досягається через засоби (у даному випадку об’єктивні – це розвивальний міні-підручник, програма самореалізації, а інтелектуальні – сфери змістового модуля). Водночас мета і засоби можуть мінятися місцями. Так, скажімо, створення наступниками авторських засобів, наприклад програми самореалізації для однокласників, стає ціллю; водночас досягнута мета є засобом для реалізації інших цілей (зокрема, виконання ровесниками завдань запропонованої їм програми самореалізації). У цьому випадку освітня ціль об’єктивується у специфічний результат діяльності – інноваційну вчинкову дію.

Тому ціль “ініціює у психіці індивіда процес цілепокладання – вибудовування послідовності дій, котрі здатні наблизити його до реального досягнення бажаного” [30, с. 71]. Освітня ціль характеризується “детальністю” [Там само], тобто вказує на те, за який час, у який спосіб, з допомогою яких засобів тощо треба здійснювати відповідні дії, а також вирізняється “структурованістю майбутнього” [Там само], розвиваючи уявлення кожного про перспективи подальшої діяльності на четвертому періоді.

Загалом процес цілепокладання допомагає формувати наступників у практико-зорієнтованому повсякденні, оскільки, ставлячи перед собою цілі, вони аналізують шляхи їх досягнення. Щоб не наступив період невизначеності після моменту задоволення (досягнутий результат), то педагогічно активізується дія структурованості. За допомогою неї кожен може відповісти на запитання: “А що робити далі?”

Цілереалізація на третьому періоді навчального модуля стимулює розвиток нового циклу цілепокладання на четвертому, робота якого забезпечується самосенсовим обміном (післядія). Така взаємодія між учасниками інноваційного навчання допомагає підтримувати наявність позитивних емоцій, не допускає афективного спаду. В будь-якому разі структурування цілі уможливорює довготривале розгортання освітнього успіху в часі, дає змогу формувати в кожного учня широкий простір своєї діяльності, долучаючи до нього майбутні дії.

Відтак цілепокладання пов’язане із наявністю в учасників розвивальної взаємодії освітнього замислу, який дає змогу кожному рухатися у майбутнє, самопроектувати й реалізовувати ціль в авторському продукті. До цього циклу долучається сфера особистісних смислів (вони стимулюють пошук смислу життя загалом), котрі наповнюють останній унікальністю та непересічністю, а тому виникає самовиявлення та формується індивідуальність учня. Водночас процес цілепокладання надає цінності та значення продуктам учнівської творчості, у яких відображаються їхні потребомотиваційні форми-інтереси, бажання, мотиви, інтенції.

Отож смисловчинковий обмін опосередкований цілепокладальною активністю індивідуальностей перцептивного аспекту спілкування, оскільки пов’язаний із наявністю кінцевого результату (вчинкова дія). Підґрунтям цього є комунікативно-інтерактивне спілкування як інформаційно-діловий обмін, яке передбачає здійснення пізнавально-пошукової і нормативно-регуляційної діяльності освітнього змісту. Саме ж освітнє спілкування як різновид обміну (інформаційний, діловий, смисловчинковий) створює психосоціальні умови для особистої участі учнів в освітній діяльності.

6.1.4. П’ятий, інтегральний, параметр ІПК – Я-концепція – сприяє утворенню позитивного Я-образу в учасників розвивальної взаємодії, формуванню прийнятного Я-ставлення (відображає відношення до себе, виявляється в системі самооцінок), виникненню позитивного уявлення про Я-вчинок (форма розкриття себе та інших), розгортанню Я-духовного (форма самореалізації та самотворення).

Водночас перший (когнітивний) компонент структури Я-концепції – це спосіб охарактеризувати неповторність кожного суб’єкта в освітньому циклі через поєднання його окремих, здебільшого пізнавальних й інтелекту-

альних, рис. Тоді друга – афективна складова не сприймається особистістю байдуже, а пробуджує оцінки (високі, низькі, позитивні, негативні) та емоції, інтенсивність яких залежить від контексту довкілля і від актуалізованого когнітивного змісту. Третя складова у структурі Я-концепції індивідуальності школяра регулюється її безпосередніми вчинковими діями. Адже “вчинок є істина, справжня творчість нових форм і вимірів психічного” [59, с. 25]. За словами В.А. Роменця, саме вчинок – завжди підсумок попереднього етапу життєвого шляху та форма спрямованості до наступного творення. Завдяки вчинковій післядії людина занурюється у глибину життя, піднімаючи ті пласти, яких не було в її попередній мотивації [55].

За наявності четвертого періоду навчального модуля та його етапів відбувається духовний Я-розвиток самого школяра, за допомогою якого він осягає себе через вищі формовияви любові, віри і творчості, знаходить сенс життя (спонтанно-духовна складова). Науково спроектоване, циклічне переважання у сфері самосвідомості учнів когнітивної, емоційно-оцінкової, вчинково-креативної та спонтанно-духовної складових їхнього самотворення спричинює виникнення складноструктурованої динамічної цілісності Я-концепції кожного учасника освітньої взаємодії за логікою системоформувальної дії освоєних соціальних установок (рис. 8).

Вихідною точкою першої складової Я-концепції є модальність самоустановки – Я-реальне, тобто уявлення учня про те, ким він постає в даний момент. За допомогою Я-інформаційного (яке формується через процес оволодіння знаннями, уміннями, навичками, пошуковій суб'єктній активності), розвивається Я-свідоме, котре утримує різні освітні думки, сприйняття, відчуття, пам'ять. Ці модальності – реальне підґрунтя для становлення у кожного Я-ідеального головно на першому періоді модульно-розвивального циклу.

Емоційно-оцінкова складова суб'єкта освітньої діяльності виникає відповідно на другому періоді, де функціонують регуляційна технологія нормування навчальних знань і певні модальності. Зокрема, Я-реальне як вихідний момент становлення наступного компонента Я-концепції є знову початковим, оскільки цей період має свої завдання і мету. Кожен прагне піднятися до Я-ідеального, тобто навчитися нормувати, а тому формує уявлення

про те, ким хотів би стати на завершення цієї фази. Це досягається за допомогою Я-нормативно-рефлексивного. Іншими словами, власне через цикл переведення знань у певні алгоритми, плани, технології відбувається процес рефлексії (здатність людини спрямовувати свідомість на себе, на форми і способи діяльності). Коли наступники нормують, вдаючись до методу наслідування, то до цього процесу задіюється їхнє Я-підсвідоме, котре генерує досвід. У такий спосіб учень, з одного боку, збагачується новими соціально-рольовими здобутками, а з іншого – попередній індивідуальний досвід змістовно розширюється.

Під час розгортання третьої складової у внутрішньому світі школяра переважно функціонують такі модальності установок як Я-ціннісно-рефлексивне і Я-надсвідоме. Перша спрямована на обстоювання кожним модуля вартостей (ідеали, ідеї, мотиви, устремління тощо), яке виявляється у здійснених освітніх учинкових діях (написання рецензії, вірша, виокремлення ціннісних орієнтацій тощо). Я-надсвідоме утримує морально-етичний аспект. Адже учинкова дія здійснюється шляхом активізації методу морального вибору. Це дає змогу кожному підняти своє Я-реальне до Я-ідеального.

Загалом джерела духовності особи приховані у нерелективних глибинах Я-несвідомого. Згідно з поглядами В. Франкла людська духовність є неминуче несвідома [65]. Тому розвиток Я-духовного в учня виникає через глибини несвідомого, які виявляються за допомогою таких психоформ як віра, честь, краса, істина тощо. Останні кожен обстоює на основі здійснених власних учинкових дій. Саме із цих міркувань коротко конкретизовані складові й модальності самоустановки учнів у динамічно-розвитковій структурі їхньої Я-концепції.

Воднораз категоріальне наповнення рис. 8 показує, що самотворення Я-концепції учнів обґрунтоване за принципом “методологічного квадрата”, на вершині якого знаходиться Я-духовне, яке утримує всеможливі аспекти їхньої універсумної самосвідомості. Проте треба пам'ятати про умовність такого розмежування, оскільки в реальному освітньому співжитті учасників навчального модуля зазначені складові утворюють єдине ціле. Я-образ, Я-оцінка, Я-вчинок і Я-духовне підлягають лише абстрактно-концептуальному розмежуванню, тому що у психологічному відношенні вони неподільно взаємопов'язані, хоч і характеризуються різними модальностями (Я-реальне, Я-

ІННОВАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ КЛІМАТ

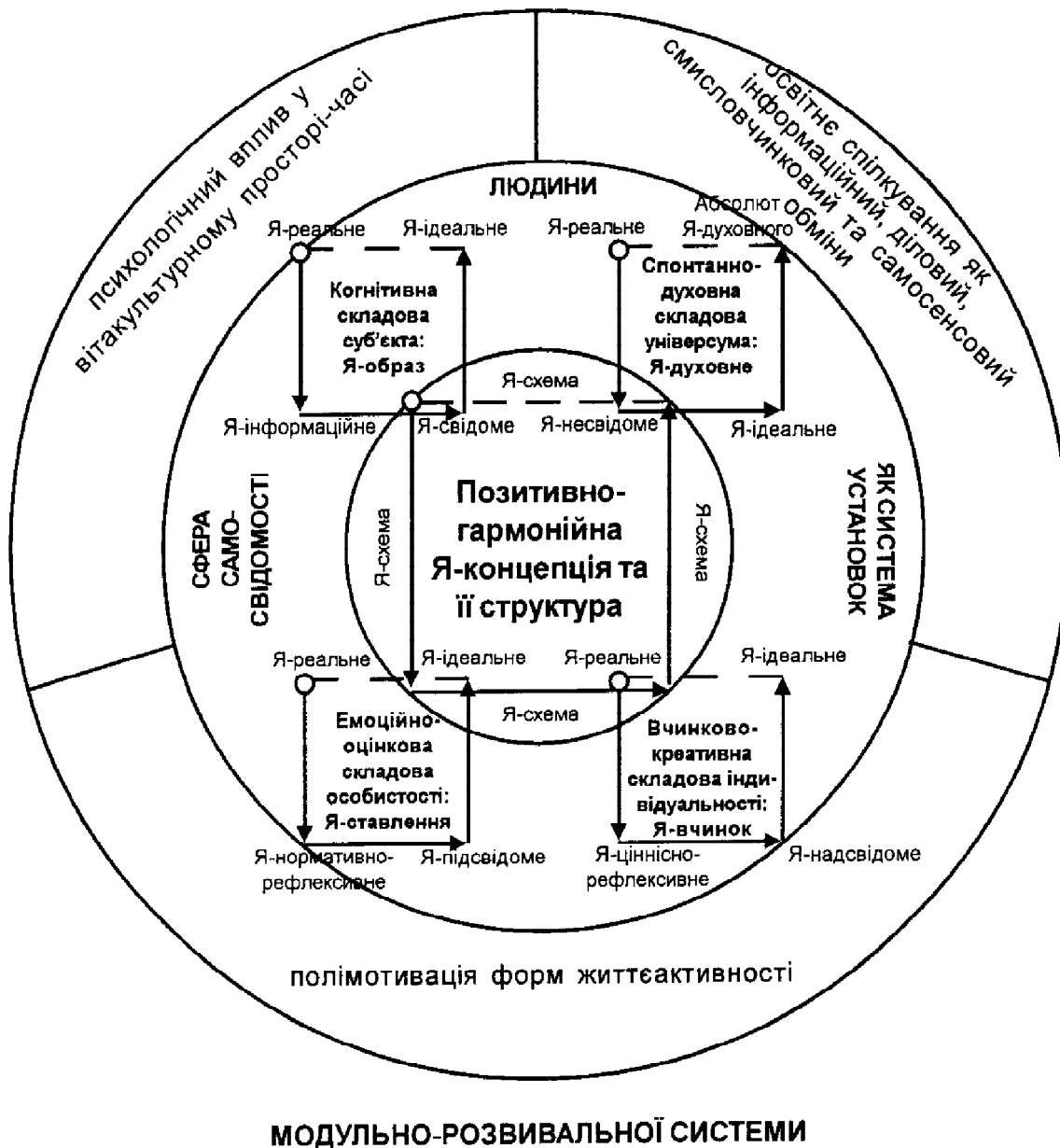


Рис. 8.

Модель-конфігуратор самотворення позитивно-гармонійної Я-концепції людини у структурі інноваційно-психологічного клімату

несвідоме, Я-ідеальне, Я-інформаційне, Я-ціннісно-рефлексивне тощо).

Кожний учень під час проходження інноваційного циклу використовує складний набір особистих мислесхем для осмислення і пізнання світу. Сучасні дослідження у вивченні соціально-когнітивних процесів припускають,

що ці схеми утворюють загальну злагоджену структуру, засоби якої переробляють і забезпечують функціонування інформації у психодуховній сфері учасників навчання, виховання й освіти. Природно, що Я-схеми є "когнітивними узагальненнями про самість, які отримані із минулого досвіду та організують і контро-

люють перероблення інформації, що належить Я” [83, с. 64]. Отож схема власного Я учня містить властивості, котрі сутнісно характеризують внутрішній світ як надійний базис чи константу ставлення до себе. Це стосується відомих культурних психоформ: прізвиська, соматичних ознак, соціально-психологічного змісту взаємостосунків із іншими, мотиваційно-ціннісних станів, які входять до структури Я-концепції. Крім того, їхні Я-схеми можуть ще й змінюватися залежно від того, як вони відчують і визначають себе у кожний момент нових взаємин з людьми.

Емпіричні дослідження доводять, що люди переробляють тільки ту інформацію, яка тотожна їхнім Я-схемам. Зокрема, експеримент Х. Маркус довів, що за умови введення величин “незалежність – залежність” у внутрішніх Я-схемах перебіг переробки інформації особою інтенсифікується, а саме: 1) вона приймає швидкі судження і рішення щодо себе, якщо запитання належить до її власних схем; 2) пригадує епізоди із свого минулого, котрі гармонують її Я-схемам; 3) часто сприймає інших через формат власної центральної схеми; 4) і водночас не приймає інформації, яка не стикається із актуалізованими Я-схемами [83].

Отож Я-концепція, ще й до того, утримує систему внутрішніх ідентичностей чи схем Я. Схеми Я – це генералізація минулого досвіду, який належить до Я індивіда і допомагає йому інтегрувати та пояснювати свою поведінку в конкретному соціальному контексті.

Кожний учасник модульно-розвивального заняття за допомогою власних схем Я самовизначається у різних життєвих проблемних ситуаціях. Ці схеми безперервно впливають на переробку ним інформації, що надходить із мікро- (сім’я, клас) та макросередовища (школа, вулиця). Якщо учень, наприклад, керується Я-схемою, котра пов’язана з учинком творення добра, істини чи краси, то він буде чутливий та причетний до цих форм самоплекання як у своїх діях, так і в поведінці навколишніх. Звідси очевидно, що Я-схеми вихованців експериментальної школи поєднують не лише минулі і теперішні психотенденції, а й сприяють відповідальності за майбутню поведінку, діяльність та вчинок. Саме аналізовані схеми є певним фундаментом для становлення в кожного когнітивної, емоційно-оцінкової, вчинково-креативної та спонтанної-духовної складових Я-концепції, що

містять можливі Я, які становлять кінцевий Я-стан при досягненні бажаної мети. Вони допомагають “запустити” внутрішню самоорганізацію цілісного Я в дію, відіграючи роль своєрідного містка між актуальним і потенційним, набутих і можливим, теперішнім і майбутнім. Крім того, Я-схеми дають змогу сприймати, організовувати і переробляти важливу для учня інформацію й відтак прогнозувати форми активності інших. Очевидно, що без Я-схем Я-концепція особи не могла б відігравати “консолідуєчою” ролі в самоорганізації її поведінки, діяльності, вчинків-подій та саморозвитку Я-духовного як внутрішньо неподільного злиття людини із Всесвітом.

Отже, інноваційно-психологічний клімат, котрий утримує феномени впливу, полімотивації, спілкування, Я-концепції, являє собою самодостатню цілісність стійких характеристик шкільного довкілля, які сутнісно притаманні модульно-розвивальному навчання і спричинюють різні форми психічної активності школярів, їхній емоційний стан і моральний настрій, ефективність міжособистісних і міжгрупових стосунків, ритмічно розвивають кожного як суб’єкта, особистість, індивідуальність та універсума. Водночас інноваційно-психологічний клімат – це реально наявне, складне явище шкільного життя, котре створюється під впливом кількох чинників: 1) соціально-психологічної атмосфери, або “гуманітарної аури” (Л. Костенко) суспільства – переважно сфера соціокультурного впливу; 2) “духу школи” (Л.М. Толстой) – сфера паритетної освітньої взаємодії і спілкування у просторі загальноосвітнього закладу; 3) довірливо-ділового характеру (у термінології А.С. Макаренка – стилю) міжособистісних стосунків – головно сфера полімотивації освітньої діяльності кожного учасника навчання; 4) особливого діяльно-рефлексивного стану свідомості вчителя і учня – їх позитивно-гармонійна Я-концепція.

Відтак інноваційно-психологічний клімат, інтегруючи як властивості організаційного клімату школи та соціально-психологічних кліматів навчальних груп, так і зміст інноваційно-експериментальної діяльності конкретного педагогічного колективу, є, безумовно, емпіричне явище, котре має місце у практиці модульно-розвивальної системи та осмислене нами у процесі здійсненого дослідження як конструкт високої параметричної складності.

**ДОДАТОК**  
**Експертиза ефективності інноваційно-психологічного клімату**  
**модульно-розвивального заняття (за А.В. Фурманом)**

Школа \_\_\_\_\_ Клас \_\_\_\_\_ Предмет \_\_\_\_\_ ПІБ учителя \_\_\_\_\_

Тема модульно-розвивального заняття \_\_\_\_\_

Період та етап модульно-розвивального циклу \_\_\_\_\_

Експерти (ПІБ, посада): 1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_ 3. \_\_\_\_\_

Дата проведення експертизи \_\_\_\_\_

Професійна майстерність учителя: розвивально-комунікативний аспект інноваційно-психологічного клімату		Похвилинний перебіг модульно- розвивального заняття				Кіль- кість балів
<b>А</b>	<b>Темп спілкування</b>					
+2	оптимальний					
+1	ефективний					
0	зашвидкий					
-1	уповільнений					
-2	неефективний					
<b>Б</b>	<b>Тональність мовлення</b>					
+2	бадьора, привітна, відкрита					
+1	стримана, мелодійна,					
0	стримана, малоемоційна					
-1	безладна, неефективна					
-2	роздратована, непедагогічна					
<b>В</b>	<b>Жестикуляція</b>					
+2	довільна, артистична					
+1	доладна, "відкрита"					
0	скута, "закрита"					
-1	безладна, неефективна					
-2	агресивна, неприпустима					
<b>Г</b>	<b>Емоційно-вольовий потенціал</b>					
+2	високий, лабільний, ефективний					
+1	позитивно регуляційний, домінуючий					
0	задовільний, одноманітний, малоефективний					
-1	негативно регуляційний, педантичний					
-2	низький, регідний, неефективний					
<b>Д</b>	<b>Спосіб контактування</b>					
+2	психонавіювальний, високоєфективний					
+1	переконливий, діалогічний					
0	монологічний, відсторонений					
-1	прохальний, неефективний					
-2	примусовий, вимагальний					
<b>Е</b>	<b>Розуміння учня-партнера</b>					
+2	повне, глибинно-сміслове					
+1	ситуативно адекватне					
0	поверхове, декларативне					
-1	переважно неадекватне					
-2	неадекватне, неприйнятне					
<b>Є</b>	<b>Культура мовлення</b>					
+2	літературна, професійна					
+1	емоційно вимовна					
0	інтонаційна, нелітературна					
-1	низька, зовнішня					
-2	буденна, непрофесійна					
<b>Сума балів</b>						
<b>% реалізації розвивального потенціалу інноваційно-психологічного клімату з боку вчителя-психолога</b>						

<b>Соціально-культурний досвід учнів: психоемоційна атмосфера спілкування на занятті</b>						
<b>A</b>	<b>Ставлення до взаємодії</b>					
+2	діалогічне, духовно зорієнтоване					
+1	позитивне, доброзичливе					
0	невизначене, нейтральне					
-1	негативне, пасивне					
-2	негативно-агресивне					
<b>B</b>	<b>Внутрішня вмотивованість</b>					
+2	процесуально неперервна, дуже висока					
+1	ситуативна, висока					
0	фрагментарна, посередня					
-1	поодинокі, низька					
-2	відсутня, нульова					
<b>B</b>	<b>Емоційна активність</b>					
+2	захоплення, катарсис					
+1	позитивна, висока					
0	ситуативна, посередня					
-1	низька, невиразна					
-2	негативна, неприйнятна					
<b>Г</b>	<b>Прийняття особистості вчителя</b>					
+2	позитивно повне					
+1	позитивне, проблемно-діалогічне					
0	невизначене, нейтральне					
-1	частково негативне					
-2	негативне, конфліктне					
<b>Д</b>	<b>Характер спілкування</b>					
+2	духовний, інтимний					
+1	повно змістовий, діловий					
0	ситуативно змістовий, довільний					
-1	локально змістовий, малоефективний					
-2	формальний					
<b>Е</b>	<b>Творчий психічний стан</b>					
+2	високоєфективний, натхненний					
+1	дієво-напружений, продуктивний					
0	дієво-тривожний					
-1	пригнічений, малоефективний					
-2	депресивний					
<b>Є</b>	<b>Самоактивність та ініціатива</b>					
+2	висока, постійна					
+1	середня, ситуативна					
0	низька					
-1	дуже низька					
-2	відсутня, нульова					
<b>З</b>	<b>Етикет спілкування</b>					
+2	норми виконуються повно					
+1	норми виконуються переважно					
0	норми виконуються частково					
-1	норми виконуються локально					
-2	норми не витримуються					
<b>Сума балів</b>						
<b>% реалізації розвивального потенціалу інноваційно-психологічного клімату з боку учнів</b>						
<b>Всього балів</b>						
<b>Загальний % ефективності інноваційно-психологічного клімату модульно-розвивального заняття</b>						



1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности : Избранные психологические труды / Ксения Александровна Абульханова. – М. : МПСИ ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1999. – 421 с.
- 1а. Андреева Г.М. Социальная психология: учеб. [для высш. уч. зав.] / Галина Михайловна Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 376 с.
2. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе: кн. для учителя / Нелли Петровна Аникеева. – М. : Просвещение, 1989. – 224 с. – (Б-ка зам. дир. шк. по учеб.-воспитат. работе).
3. Ахиезер А.С. Проблема переходов в социокультурных процессах и феномен осмысления-переосмысления ситуации / А. С. Ахиезер // Мир психологии. – 2000. – № 1. – С. 217–229.
4. Балл Г.А. Значение и смысл как психологические понятия // Психология в раиоигуманистической перспективе: избранные работы / Георгий Алексеевич Балл. – К. : Изд-во Основа, 2006. – С. 97–108. – (Труды / Ин-тут психологии им. Г. С. Костюка АПН Украины).
5. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Роберт Бернс ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1986. – 421 с.
6. Василюк Ф.Е. Жизненный мир и кризис : типологический анализ критических ситуаций / Ф. Е. Василюк // Психолог. журнал. – 1995. – Т. 16, № 3. – С. 90–101.
7. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад, і голов. ред. В.Т. Бусел. – К., Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2009. – 1736 с.: іл.
8. Виллюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека: [монография] / В. К. Виллюнас. – М. : МГУ, 1990. – 228 с.
9. Волочков А.А. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности / А. А. Волочков, Е. Г. Ермоленко // Психол. журнал. – 2004. – Т. 25, № 2. – С. 17–26.
10. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса. Методологическое исследование / Л.С. Выготский // Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т.1. – С. 291–436.
- 10а. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т.2. – С. 5–361.
11. Выготский Л.С. Основы педологии (стенограмма курса лекций) / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во 2-го Московского ин-та, 1934. – 211 с.
12. Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальне навчання : соціально-психологічний аспект [монографія] // Оксана Євстахіївна Гуменюк [за ред. А. В. Фурмана]. – К. : Школяр, 1998. – 112 с.
13. Гуменюк О.Є. Психологія впливу : [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2003. – 304 с.
14. Гуменюк О.Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: Монографія. – Ялта-Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 340 с.
15. Донченко О.А. Архетипи соціального життя і політика (Глибинні регулятиви психополітичного повсякдення) / О. А. Донченко, Ю. В. Романенко. – К. : Либідь, 2001. – 334 с.
16. Зимбардо Ф. Социальное влияние / Филипп Зимбардо, Майкл Ляйппе ; пер. с англ. Н. Мальгина, А. Федорова. – СПб. : Питер, 2000. – 448 с. : ил. – (Серия “Мастера психологии”).
17. Зинченко В.П. Время – действующее лицо // Вопросы психологии. – 2001. – №6. – С. 36–54.
18. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с. : ил. – (Серия “Мастера психологии”).
19. Имедадзе И.В. Потребность и установка / И. В. Имедадзе // Психолог. журнал. – 1984. – Т. 5, № 3. – С. 35–45.
20. Имедадзе И.В. Проблема полимотивации поведения / И. В. Имедадзе // Вопросы психологии. – 1984. – № 6. – С. 87–94.
21. Кабаченко Т.С. Методы психологического воздействия / Таисия Сергеевна Кабаченко. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 544 с.
22. Казмиренко В.П. Социальная психология организаций : [монография] / Вячеслав Петрович Казмиренко. – К. : МЗУУП, 1993. – 384 с.
23. Кант И. Критика чистого разума / Эммануїл Кант ; пер. з нім. та прим. І. Бурковського. – К. : Ювентус, 2000. – 504 с.
24. Карамушка Л.М. Психологія управління : навч. посібн. / Людмила Миколаївна Карамушка. – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.
25. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
26. Ковалев Г.А. О системе психологического воздействия / Г. А. Ковалев // Психология воздействия (проблемы теории и практики). – М. : АПН СССР, 1989. – С. 4–43. – (Труды / Ин-т общей и педагог. психологии АПН СССР).
27. Ковалёв Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г.А. Ковалёв // Вопросы психологии. – 1987. – №3. – С. 41–49.
28. Козелецкий Ю. Человек многомерный (психологическое эссе) / Ю. Козелецкий ; пер. с польск. – К. : Лыбидь, 1991. – 288 с.
29. Колесников В.Н. Лекции по психологии индивидуальности / Владимир Николаевич Колесников. – М. : Институт психологии РАН, 1996. – 224 с. : ил.
30. Колесов Д.В. Целостность и целеполагание. Феномен “тушикового успеха” / Д. В. Колесов // Мир психологии. – 2004. – № 4. – С. 70–78.
31. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : [монографія] / Наум Львович Коломінський. – К. : МАУП, 2000. – 286 с.
32. Корнєв М.Н. Вступ до соціальної психології : навч. пос. / М. Н. Корнєв, В. М. Фомічова. – К. : Ін-тут післядипл. освіти Київськ. нац. ун-тету ім. Тараса Шевченка, 2002. – Ч. 1. – 139 с.
33. Корнєв М.Н. Соціальна психологія : підруч. / М. Н. Корнєв, А. Б. Коваленко. – К. : КДУ ім. Тараса Шевченка, 1995. – 304 с.
34. Краснухина Е.К. Дом как любовь / Е. К. Краснухина // Ступени. – 1997. – № 10. – С. 40–49.
35. Краткий психологический словарь / Под ред. А. Петровского и М. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.

36. Лазарук А. Розвиток ціннісно-сміслової сфери особи за модульно-розвивального навчання // Психологія і суспільство. – 2002. – №3–4. – С. 170–186.
37. Левин К. Типи конфліктів / Курт Левин // Психологія личности; [под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря]. – М. : МГУ, 1982. – С. 93–96.
38. Леонтьев Д.А. Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности : [монография] / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 487 с.
39. Маслоу А. Психология бытия / Абрахам Маслоу ; [пер. с англ. О. О. Чистякова ; отв. ред. С. Н. Ивашенко]. – М. : “Рефл-бук”, К. : “Ваклер”, 1997. – 304 с. – (Серия “Актуальная психология”).
40. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація // Психологія і суспільство : [спецвипуск]. – 2002. – № 3–4. – 292 с.
41. Москвичёв С.Г. Мотивация, деятельность и управление : [монография] / Святослав Георгиевич Москвичёв. – К. – Сан-Франциско, 2003. – 492 с.
42. М'ясоїд П.А. Курс загальної психології: Підручник: у 2т. – К.: Алерта, 2011. – Т.1. – 496 с.
43. Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти : зб. матеріалів до Всеукр. н.-пр. конф. (Тернопіль, 11–12 травня 2000 р.) / М-во освіти і науки, Терн. акад. нар. госп. – Тернопіль : Економічна думка, 2000. – 224 с.
44. Обуховский К. Психология влечений человека / К. Обуховский ; [пер. с польск.]. – М. : Прогресс, 1972. – 247 с.
45. Олпорт Г.В. Личность в психологии / Гордон В. Олпорт ; пер. с англ. Авидон И. Ю. – СПб. : КСП+ ; Ювента (При участии психол. центра “Ленато”, СПб.), 1998. – 345 с.
46. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія : підр. [для студ. вищ. навч. зал.] / Лідія Ернестівна Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 448 с.
47. Орлов А.Б. Развитие теоретических схем и понятийных систем в психологии мотивации / А. Б. Орлов // Вопросы психологии. – 1989. – №5. – С. 27–34.
48. Основи психології : підр. / За заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – [2-е вид., стереотип.]. – К. : Либідь, 1996. – 632 с.
49. Парыгин Б.Д. Социально-психологический климат коллектива. Пути и методы изучения / Борис Дмитриевич Парыгин ; под ред. В. А. Ядова. – Л. : Наука, 1981. – 192 с. – (Ин-тут социально-экономических проблем АН СССР).
50. Петровский А.В. Теоретическая психология : уч. пос. [для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений] / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : Изд. центр “Академия”, 2001. – 496 с.
51. Попов Б.В. Альтернативна модель етносу та людини (кілька зауваг щодо вітацентричної парадигми) / Борис Попов // Філософська думка. – 2001. – № 4. – С. 37–54.
52. Природа Украинской ССР. Климат / Бабиченко В.Н., Барабаш М.Б., Логвинов К.Т. и др. – Киев: Наук. Думка, 1984. – 232 с.
53. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2003. – 1096 с.
54. Психология самосознания : хрестоматия / [ред.-сост. Д. Я. Райгородский]. – Самара : Изд. Дом “Бахрах-М”, 2000. – 672 с.
55. Роменець В.А. Історія психології ХХ століття : навч. посіб. / В. А. Роменець, І. П. Маноха. – К. : Либідь, 1998. – 992 с.
56. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.
57. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека : Введение в психологию субъективности : уч. пос. [для вузов] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
58. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении : [монография] / Виталий Александрович Татенко. – К. : Просвита, 1996. – 404 с.
59. Татенко В. О. Володимир Андрійович Роменець (1926–1998) : життя як вчинок і подія / В. О. Татенко, Т. М. Титаренко // Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології ХХ століття : навч. посіб. – К. : Либідь, 1998. – С. 7–37.
60. Татенко В. Про “егологічний генезис” Е. Гуссерля та проблему суб'єктних перетворень психіки в онтогенезі / Віталій Татенко // Психологія і суспільство. – 2004. – № 4. – С. 13–36.
61. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования / Дмитрий Николаевич Узнадзе. – М. : Наука, 1966. – 451 с.
62. Уинфри А.Т. Время по биологическим часам / А. Т. Уинфри. – М. : Мир, 1990. – 208 с.
63. Філософія культури. Дом. // Ступени : [спецвипуск]. – 1997. – № 10. – С. 5–34.
64. Філософський словник / [за ред. В. І. Шинкарука] / [2-е вид., перероб. і доп.]. – К. : Гол. ред. УРЕ, 1986. – 798 с.
65. Франкл В. Человек в поисках смысла / Виктор Франкл ; пер. с англ. и нем. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
66. Фурман А.В. Ідея професійного методологування : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Ялта-Тернопіль : Економічна думка, 2008. – 205 с.
67. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання : принципи, умови, забезпечення : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – К. : Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
68. Фурман А.В. Психокультура української ментальності: наук. вид. / А.В. Фурман – Тернопіль : Економічна думка, 2002. – 132 с.
69. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2001. – № 3. – С. 105–144 ; 2002. – № 3–4. – С. 20–58.
70. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: пер. с нем.; в 2 т. – М.: Педагогика, 1986. – Т.1. – 407 с.; Т.2. – 392 с.
71. Цуканов Б.И. Время в психике человека : [монография] / Борис Иосифович Цуканов. – Одесса : Астропринт, 2000. – 220 с.
72. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. – Рига: Эксперимент, 1995. – 239 с.
73. Чудновский В.Э. Психологические составляющие

оптимального смысла жизни / В. Е. Чудновский // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С. 3–14.

74. Шакуров Р.Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом : [монография] / Р. Х. Шакуров. – М. : Педагогика, 1982. – 208 с.

75. Шибутани Т. Социальная психология / Тимоти Шибутани ; [пер. с англ.]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. – 544 с.

76. Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Георгий Петрович Щедровицкий ; [ред.-сост. А. А. Пископел, Л. П. Щедровицкий]. – М. : Шк. культ. политики, 1995. – 760 с.

77. Щедровицкий Г.П. Понимание и интерпретация схемы знания / Георгий П. Щедровицкий // Кентавр. – 1993. – № 1. – С. 3–8.

78. Щедровицкий Г. Методологічна організація сфери психології / Георгій Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2000. – № 2. – С. 7–24.

79. Щедровицький Г. Схема мислєдїяльностї – системно-структурна будова, значення і зміст / Георгій Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2005. – № 4. – С. 50–61.

80. Элькин Д.Г. Восприятие времени. – М.: АПН РСФСР, 1962. – 212 с.

81. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис / Эрик Г. Эриксон ; [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.

82. Ядов В.А. Диспозиционная концепция личности / В. А. Ядов // Социальная психология в трудах отечественных психологов. – СПб. : Питер, 2000. – С. 76–93.

83. Markus H. Self-schema and processing information about the self / H. Markus // Journal of Personality and Social Psychology. – 1977. – P. 63–78.

## АНОТАЦІЯ

*Гумєнюк Оксана Євстахїївна.*

**Методологія пізнання освітнього вчинку в контексті інноваційно-психологічного клімату.**

У статті обґрунтовується інноваційно-психологічний клімат у сукупності своїх інтегральних параметрів (вплив, полімотивація, спілкування, Я-концепція), який функціонує у системі модульно-розвивального навчання як реальне явище сучасної освіти; висвітлюється процес розгортання освітнього вчинку як “клітинки” цього клімату, котрий виникає й розвитково уможливується в останньому завдяки дії соціально-психологічного впливу, сфер умов полімотивації, освітнього спілкування та позитивно-гармонійної Я-концепції.

**Ключові слова:** *інноваційно-психологічний клімат, модульно-розвивальна система, освітній вчинок, соціально-психологічний вплив, освітнє спілкування, полімотивація, Я-концепція, учасники інноваційного навчання.*

## АНОТАЦІЯ

*Гумєнюк Оксана Євстафїєвна.*

**Методологія познання освітнього поступка в контексті інноваційно-психологічного клімату.**

В статті обґрунтовується інноваційно-психологічний клімат в сукупності своїх інтегральних параметрів (вплив, полімотивація, обґрунтування, Я-концепція), котрий функціонує в системі модульно-розвиваючого навчання як реальне явище сучасного освіти; розкривається процес становлення освітнього поступка як “клітинки” цього клімату, котрий виникає й набуває розвиваючу можливість в останньому завдяки дії соціально-психологічного впливу, сфер умов полімотивації, освітнього спілкування й позитивно-гармонійної Я-концепції.

**Ключевые слова:** *инновационно-психологический климат, модульно-развивающая система, образовательный поступок, социально-психологическое влияние, образовательное общение, полимотивация, Я-концепция, участники инновационного обучения.*

## ANNOTATION

*Humeniuk Oksana.*

**Methodology of Cognition of Educational Act in the Context of Innovative-Psychological Climate.**

In the article the innovative-psychological climate in the unity of its integral parameters (influence, poly-motivation, communication, Self-conception), which functions in the system of module-developing training as a real phenomenon of modern education is substantiated; the process of development of educational act as “cell” of this climate, which appears and gradually becomes possible in the last one due to the action of socio-psychological influence, spheres of conditions of polymotivation, educational communication and positive-harmony Self-conception is illuminated.

**Key words:** *innovative-psychological climate, module-developing system, educational act, socio-psychological influence, educational communication, polymotivation, Self-conception, participants of innovative training.*

**Надійшла до редакції 9.11.2011.**