

Міністерство освіти і науки України
Державний заклад
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

ФУРМАН ОКСАНА ЄВСТАХІЇВНА

УДК 159.923.2 : 37.015.3



**ПСИХОЛОГІЧНІ ПАРАМЕТРИ
ІННОВАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Автореферат

дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора психологічних наук

Одеса – 2015

Дисертацією є рукопис.

Робота виконана в Тернопільському національному економічному університеті Міністерства освіти і науки України.

Науковий консультант: доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України
Чебикін Олексій Якович,
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», ректор.

Офіційні опоненти: доктор психологічних наук, професор
Москалець Віктор Петрович,
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, завідувач кафедри загальної та клінічної психології;

доктор психологічних наук, професор
Чернобровкін Володимир Миколайович,
Національний університет «Києво-Могилянська академія», завідувач кафедри психології та педагогіки;

доктор психологічних наук, професор
Помиткін Едуард Олександрович,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, завідувач відділу професіології і психолого-педагогічної діагностики.

Захист відбудеться «25» грудня 2015 року об 11 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 41.053.03 в Південноукраїнському національному педагогічному університеті імені К. Д. Ушинського за адресою: 65020, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 26, конференц-зала.

З дисертацією можна ознайомитися в бібліотеці Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського за адресою: 65020, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 36.

Автореферат розісланий «23» листопада 2015 року.

Вчений секретар
спеціалізованої вченої ради



О. Г. Бабчук

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність дослідження. Виникнення та утвердження розвиткових процесів у сучасному суспільстві, гармонізація міжособистісних, міжгрупових, у т. ч. економічних, політичних, освітніх, відносин у соціумі неможливі без функціонування сприятливого соціально-психологічного клімату в малих і великих спільнотах. Адже він, як якісна системна характеристика міжособистісних стосунків людей, котрі розгортаються в межах будь-якої соціальної організації (виробничої, освітньої, правової тощо), впливає на продуктивність, ефективність їхньої діяльності, а конкретніше – на міру працездатності, сприяє реалізації громадянської та особистої активності, а відтак стимулює розвиток суспільства, оскільки актуалізує творчий потенціал людства та окультурює стосунки.

Загалом термін «клімат» введений давньогрецьким астрономом Гіппархом у II ст. до н.е. Сьогодні у природознавстві під кліматом розуміють статистичний режим умов погоди, що характерний для даної місцевості Землі. Водночас кліматичні фактори (температура, вітер, радіація, вологість, атмосферний тиск, хмарність тощо) тісно взаємодіють із людиною та суттєво впливають на її психічні стани і поведінку. Зазначений зв'язок між самопочуттям індивіда та кліматичними факторами підтверджує слушність ідеї кліматичного детермінізму, що у психології осмислена як принцип: «зовнішні причини діють через внутрішні умови» (Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, В.П. Москалець, С.Л. Рубінштейн, О.Я. Чебикін). Адже клімат впливає як на фізіологічний, психічний, соціальний стани особи, так і на її конкретну діяльність (звідси, скажімо, підвищена або понижена працездатність, особливості ставлення до справи і самопочуття). Відтак очевидно, що проблематика клімату є актуальною не лише в розумінні природної взаємодії у системі «людина – світ», а й у психологічному осмисленні міжособистісної та міжгрупової, де наявний соціально-психологічний (СПК), організаційний (ОК) чи інноваційно-психологічний клімат (ІПК).

Багато відомих учених (Н.П. Анікеєва, В.І. Антонюк, В.В. Бойко, І.І. Васильєва, О.І. Зотова, В.П. Казміренко, Л.М. Карамушка, О.В. Киричук, А.Г. Ковальов, Н.Л. Коломінський, В.Ю. Крилов, В.П. Кузнєцов, А.Н. Лутошкін, В.Н. Панфьоров, Б.Д. Паригін, К.К. Платонов, А.Л. Свенцицький, Р.Х. Шакуров, Є.В. Шорохова 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 доквілля, у якому виникає реалізація соціальної активності людей, котрі поділяють спільні цілі діяльності й об'єднані у велику групу, хоча враховує міжособистісні взаємини, які наявні в малій групі. Водночас ІПК також виявляється і через безпосередні (мала група) й опосередковані (міжгрупові), але власне освітньо-вчінкові, взаємостосунки учасників розвивальної взаємодії, котрі зреалізують готовність до інноваційних змін: проведення реформувань (наприклад, зміна розкладу занять у школі, психологічні тренінги для вчителів та учнів), модернізаційні дії (скажімо, оновлення змісту навчання – введення нових предметів у навчальний план, програмні психодіагностичні обстеження тощо).

При цьому оновлення життєдіяльності педагогічних та учнівських колективів розвиває спроможність юного покоління активно впливати на навколишній світ і максимально реалізувати природний потенціал щодо його культурного зростання і соціального становлення. Тоді здійснення навчально-виховного процесу дає змогу кожному учаснику освітньої взаємодії оволодівати не лише знаннями, вміннями, навичками, а й формує у нього соціальні норми співжиття (взаємодопомогу, громадянську свідомість, відповідальність, міжетнічну повагу та ін.), сприяє привласненню загальнолюдських цінностей (ідеали, вірування, світоглядні переконання тощо), котрі, втілюючись у діяльність, учинки і спосіб життя громадян, допомагають розбудовувати гуманне, правове та демократичне суспільство (Г.О. Балл, Л.К. Велитченко, Е.О. Помиткін, В.В. Рибалка, В.М. Чернобровкін та ін.). Таку організацію освітнього процесу забезпечує ІПК, у якому відбувається різновекторна реалізація соціальної активності учасників навчальної співпраці та уможлиблюється не тільки їхня міжособистісна суб'єктивність, а й динамічні властивості педагогічно коректного доквілля, яке стимулює перебіг психоемоційних процесів, котрі інтегрують і координують спільні освітні зусилля вчителів, учнів і батьків.

Істотно підсилює суспільну вагомість дослідження проблематики ІПК закладів та організацій те, що він є явищем поліфункціональним, багатопараметричним. Зокрема, цей клімат охоплює і рівень психологічного задіяння людини у трудовий процес, і ступінь психологічної продуктивності діяльності та відпочинку, і повноту реалізації донині прихованих резервів та можливостей особи і групи, й найголовніше – він впливає на всю систему соціальних стосунків, на стиль життя людей, на їхнє повсякденне самопочуття і працездатність, на особистісну самоактуалізацію і самоефективність. Це вказує на своєчасність і доцільність міждисциплінарних гуманітарних досліджень з піднятої проблеми, що й зумовило вибір теми дисертаційної роботи «Психологічні параметри інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього навчального закладу».

Зв'язок роботи із науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота входить до тематичного плану науково-дослідницьких робіт кафедри психології та соціальної роботи «Соціокультурна мислєдіяльність як методологічна основа психосоціальної роботи» Тернопільського національного економічного університету (державний реєстраційний номер 0109U000042). Тема дисертації затверджена Вченою радою Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) (протокол №8 від 25.03.2009 р.) та узгоджена Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень із педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол №2 від 31.03.2009 року). Автором, ґрунтуючись на положеннях системно-мислєдіяльнісного підходу, розроблено наукову концепцію інноваційно-психологічного клімату та методологічно обґрунтовано його параметри – психологічний вплив, полімотивацію, освітнє спілкування, що центруються на самотворенні Я-концепції учасників навчальної розвивальної взаємодії.

Мета дослідження полягає в теоретичному, методологічному та емпіричному обґрунтуванні психологічних параметрів інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього навчального закладу.

Відповідно до мети дослідження були поставлені такі **завдання**:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз інноваційно-психологічного клімату модульно-розвивальної системи навчання як наукової проблеми.

2. Обґрунтувати психологічний вплив та його класи у контексті соціально-культурного простору-часу.

3. Проаналізувати феномен полімотивації освітньої діяльності вчителя і учнів як спосіб активізації їхньої інноваційної розвивальної взаємодії.

4. Охарактеризувати освітнє спілкування та його аспекти у форматі інформаційного, ділового та смисловчинкового обмінів.

5. Виокремити компоненти позитивно-гармонійної Я-концепції та розкрити їх інноваційно-психологічний зміст у самосвідомості педагогів і вихованців, котрі навчаються за модульно-розвивальною системою.

6. Провести експериментальне дослідження психологічних параметрів створення ІПК педагогічними колективами модульно-розвивальних шкіл, застосувавши для цього як математичні методи обробки отриманих результатів, так і систему психодіагностичних методик вивчення центральної ланки цього клімату – Я-концепції учнів.

Об'єктом дослідження є інноваційно-психологічний клімат загальноосвітнього закладу (школи, ліцею, гімназії) модульно-розвивального типу.

Предмет дослідження – психологічні параметри інноваційно-психологічного клімату (психологічний вплив, полімотивація, освітнє спілкування), що у взаємодоповненні спричинюють розвиток позитивно-гармонійної Я-концепції учасників навчальної взаємодії.

Гіпотеза дослідження. Інноваційно-психологічний клімат як системоутворювальна ланка модульно-розвивальної системи формується завдяки: а) взаємодоповненню психологічного впливу, взаємовпливу, самовпливу і самотворенню; б) розгортанню полімотивації та сфер умов її активізації – пізнавальної, практичної, ментальної і самовдосконалення; в) утвердженню освітнього спілкування як інформаційного, ділового, смисловчинкового і самосенсового різновидів обміну; г) багатоканальному перебігу зазначених параметрів впливу, полімотивації і спілкування довкола центральної ланки-параметра ІПК – розвитку позитивно-гармонійної Я-концепції, котра реально функціонує у діалектичній єдності чотирьох компонентів – когнітивного, емоційно-оцінкового, вчинково-креативного і спонтанно-духовного, внутрішньо збагачує освітню діяльність учасників навчання й у такий спосіб забезпечує їхнє поетапне розумове, соціальне, психосмислове і духовне зростання як суб'єктів, особистостей, індивідуальностей і як носіїв потенційної універсумної активності.

Теоретико-методологічною основою дослідження є:

– на *філософському рівні*: системно-мислєдїяльнїсна методологія (І.С. Алексєєв, О.І. Генїсаретський, О.П. Зїнченко, С.В. Попов, В.М. Розїн, Г.П. Щєдровїцький, П.Г. Щєдровїцький та їн.); філософсько-психологічна теорїя вчинку (М.М. Бахтїн, І.П. Маноха, П.А. М'ясоїд, В.А. Роменець, С.Л. Рубїнштейн, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко); гуманїтарна (Ш.О. Амонашвілі, І.Д. Бєх, М.Й. Боришевський, І.А. Зязюн, В.О. Сухомлінський та їн.), вітацентрична (Б.В. Попов) та вітакультурна (А.В. Фурман) парадигми у сферї освіти;

– на загальнопсихологічному рівні: категорії, принципи і закономірності генетичної психології (Л.С. Виготський, С.Д. Максименко, Ж. Піаже); загальнопсихологічні принципи спрчинення (детермінації), єдності психіки і діяльності, розвитку, системності (Б.Г. Ананьєв, Л.К. Велитченко, Л.С. Виготський, Т.В. Дегтяренко, В.К. Калін, Г.С. Костюк, О.М. Леонт'єв, Б.Ф. Ломов, С.Д. Максименко, Ю.Б. Максименко, В.П. Москалець, С.Л. Рубінштейн, О.Є. Самойлов, О.П. Саннікова, О.М. Ткаченко, О.Я. Чебикін); концепція суб'єкта психічної активності (А.В. Брушлінський, Л.П. Журавльова, Я.Л. Коломінський, Г.С. Костюк, Е.Л. Носенко, В.А. Петровський, В.В. Плохих, В.А. Семиченко, С.М. Симоненко, В.О. Татенко, М.І. Томчук, В.М. Чернобровкін, Т.М. Яблонська, Т.С. Яценко); теорії навчальної, педагогічної, учбової та освітньої діяльностей (Л.К. Велитченко, В.В. Давидов, О.К. Дусавицький, Д.Б. Ельконін, О.В. Киричук, С.Д. Максименко, Ю.І. Машбиць, В.В. Рєпкін, В.В. Рубцов, М.Л. Смульсон, Г.О. Цукерман, О.Я. Чебикін, Ю.М. Швалб та ін.); концепти і конструкти самосвідомості та Я-концепції зокрема (Р. Бернс, М.Й. Боришевський, В. Джемс, І.С. Кон, В.В. Столін, Т.М. Титаренко, З. Фройд, П.Р. Чамата, Н.В. Чепелева); засадничі теоретичні положення про особистість у гуманістичній психології та особистісно зорієнтованому підході (Р. Ассаджолі, О.Г. Бабчук, Г.О. Балл, І.Д. Бех, С.І. Болтівець, О.Ф. Бондаренко, І.В. Бужіна, Ж.П. Вірна, Л.П. Журавльова, З.С. Карпенко, З.Н. Курлянд, А. Маслов, А.В. Массанов, Р. Мей, В.В. Рибалка, К. Роджерс, О.П. Саннікова, А.В. Сергєєва, Р. Трач, В.М. Ямницький та ін.); концепції духовного розвитку особистості (А.І. Зеліченко, В.В. Знаков, О.І. Климишин, В.М. Колесников, В.П. Москалець, Е.О. Помиткін, М.В. Савчин, Л.А. Снігур);

– на конкретно-тематичному рівні: моделі соціально-психологічної структури спілкування (Г.М. Андрєєва, А.Б. Коваленко, М.Н. Корнєв, Л.Е. Орбан-Лембрик, Т.Д. Щербан); психодидактичні концепції розвивального, модульного і модульно-розвивального навчання (А.М. Алексюк, К.Я. Вазіна, В.В. Давидов, О.К. Дусавицький, С.Д. Максименко, В.В. Рєпкін, Є.В. Сковін, П.І. Третьяков, А.В. Фурман, П.А. Юцявічене, І.С. Якиманська); теоретичні моделі і мислєсхеми наукового проектування та експериментального впровадження інноваційного психокультурного простору школи (В.О. Комісаров, А.В. Фурман); соціально-психологічна теорія організації (В.П. Казміренко); концепція образів суб'єктивної реальності (Є.І. Ісаєв, В.І. Слободчиков); моделі переживання людиною плину часу (В.В. Плохих, О.В. Полунін, Б.Й. Цуканов); психологічна концепція парадигм і стратегій впливу (Г.О. Ковальов); концепції соціально-психологічного (Н.П. Анікєєва, Л.М. Карамушка, Б.Д. Паригін, Р.Х. Шакуров) та організаційного (В.П. Казміренко) кліматів; принципи і методи розробки та використання комп'ютерної психодіагностики (Л.Ф. Бурлачук, Ю.Б. Максименко); авторські моделі-конфігуратори і методологічні план-карти дослідження.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети, вирішення завдань і перевірки достовірності одержаних результатів застосовувався комплекс методів теоретичного та емпіричного дослідження: *теоретичні* – ідеалізація, аналіз, класифікація, узагальнення, систематизація існуючих положень і наукових фактів із проблематики психологічного клімату, його різновидів і параметрів; теоретичне

конфігурування – для створення моделей-конфігураторів класів психологічного впливу, поетапного становлення полімотивації, комунікативних міжсуб'єктних стосунків, міжособистісної інтеракції і перцептивної міжіндивідуальної взаємодії; *емпіричні* – спостереження, бесіда, опитування, тестування, експеримент, експертиза – для визначення наявності умов і параметрів ІПК в контрольних та експериментальних навчальних закладах; *математично-статистичні* – для кількісних обрахунків, математичної обробки отриманих даних, а саме для визначення коефіцієнтів інноваційно-психологічних змін та ефективності досліджуваного клімату, й також коефіцієнта кореляції Пірсона для підтвердження статистичної достовірності сформульованих узагальнень і висновків.

Вивчення базових параметрів ІПК (впливу, полімотивації, освітнього спілкування) здійснювалося за допомогою авторськи адаптованих: а) експертної методики наявності характеристик цього клімату (макрокліматичний аналіз) і б) універсальної тест-карти реалізації ІПК модульно-розвивальних занять (мікрокліматичний аналіз).

Комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення центрального параметра ІПК – Я-концепції та особливостей розвитку її компонентів у наступників контрольних та експериментальних навчальних закладів, охоплював: методику дослідження егоцентризму Т. Сцустрова (адаптація Т.І. Пашукової); проєктивну методику «Я – соціально-символічні завдання» Б. Лонга, Р. Зіллера, Р. Хендерсона; проєктивну методику «Дім – Дерево – Людина» Дж. Бука; адаптовані версії Q-сортування В. Стефенсона; методику діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера, методику визначення особистісної адаптованості А.В. Фурмана, методику діагностики міжособистісних відносин та уявлень людини про себе Т. Лірі; методику діагностики ситуативної самоактуалізації особистості Т.Д. Дубовицької.

Експериментальна база дослідження охоплювала сім загальноосвітніх навчальних закладів: Бердичівський навчально-виховний комплекс «Школа-гімназія-ліцей №10», гімназію «Гармонія» Галицького коледжу імені В'ячеслава Чорновола м. Тернополя, Куп'янську загальноосвітню школу I-III ступенів №11, Київський ліцей № 157, Академічний ліцей при Запорізькому національному університеті, Тернопільський навчально-виховний комплекс «ЗОШ I-III ступенів №2», Кривоколінський навчально-виховний комплекс Черкаської області. Загальна чисельність вибірки склала 2415 учнів, з яких 1518 осіб – експериментальних навчальних закладів, 897 – контрольних. Крім того, комплексній експертизі на предмет наявності параметрів ІПК піддано 120 уроків і 160 модульно-розвивальних занять.

Наукова новизна отриманих результатів полягає у тому, що у вітчизняній психології вперше розглядається ІПК як інтегральне явище сучасної освіти, котре діалектично поєднує психологічний вплив, полімотивацію, освітнє спілкування навколо центральної ланки – розвитку позитивно-гармонійної Я-концепції учнів експериментальних шкіл. Обґрунтовано тезу, що реальне створення цього клімату в освітніх закладах є потрібним для успішного реформування системи національної освіти та її входження у європейський культурно-психологічний простір. У цьому контексті *наукову новизну* становлять такі отримані результати:

– уперше введено у понятійно-категорійне поле психології поняття «інноваційно-психологічний клімат», обґрунтовані його зміст, структура та співвідношення з іншими поняттями («соціально-психологічний клімат», «організаційний клімат» та ін.); із позицій системно-мислєдїяльнїсної методології та вїтакультурної парадигматики здїйснено теоретико-методологїчний аналіз ПК як їнтегрального надскладного явища, а також концептуально виокремленї його основнї параметри;

– вперше системно проаналїзований психологїчний вплив як параметр ПК у контекстї простору-часу та встановленї його класи (пїзнавальнo-суб'єктний вплив, нормативно-особистїсний взаємовплив, цїннїсно-їндивїдуальнїсний самовплив, духовно-унїверсумне самотворення), якї поперемїнно спричинюють становлення учнїв як суб'єктїв, особистостей, їндивїдуальностей та унїверсумно актуалїзованих осїб;

– вперше створена модель поетапного становлення полїмотивації освїтньої дїяльностї, а також названї та охарактеризованї сфери умов її перебїгу залежно від перїодїв модульнo-розвивального циклу, тобто в теоретико-методологїчному контекстї закономірностей, форм ї механїзмїв полїмотиваційної атмосфери паритетних освїтнїх взаємостосункїв учителя та учнїв;

– подальшого розвитку дїстало дослїдження освїтнього спїлкування та рїзновидїв його обміну – таких як їнформаційний, дїловий ї смисловчинковий, що циклїчно зумовлюють оперування знаннями, думками, досвідом, уявленнями, установками ї цїнностями, організацію спїльної нормативної дїяльностї (регулювання), формування цїлїсного образу партнера, пїзнання один одного (порозумїння), а також запропоновано четвєртий аспект спїлкування – спонтанно-їнтуїтивний, який детермїнує перебїг саморозумїння;

– уперше створена теоретична модель самотворення Я-концепції як гармонїйне взаємодоповнення когнїтивного, емоційно-оцїнкового, вчинково-креативного ї спонтанно-духовного компонентїв; розкрита циклїчність самотворення як психологїчного механїзму залежно від їнноваційних перїодїв модульнo-розвивального процесу, наступностї впровадження психомистецьких технологїй розвивальної взаємодїї, етапїв перебїгу вчинку, окремої їєрархїї соціальних установок; а також обґрунтований зміст нових понять – «Я-їнформаційне», «Я-нормативно-рефлексивне», «Я-цїннїсно-рефлексивне», «спонтанно-духовна складова Я-концепції».

Практичне значення отриманих результатїв. Результати дослїдження знайшли вїдображення у навчальному посїбнику, експериментальних навчальних програмах для спеціальностей «Соціальна робота» ї «Практична психологїя» («Психологїя Я-концепції», «Психологїя соціального впливу»), психодїагностичних методиках (визначення незалежного ї взаємозалежного Я, дослїдження їдентифїкаційного зв'язку ї почуття «Ми», тестї «Символїчний образ Я»), авторських лекцїях (Проблематика Я у психоаналїтичній теорїї Зїгмунда Фроїда; Спонтанно-духовна організація Я-концепції унїверсума), дидактичних тестах, що впровадженї у навчально-виховний процес Тернопільського національного економїчного унїверситету та Республїканського вищого навчального закладу «Кримський гуманїтарний унїверситет» (м. Ялта).

Результати дослідження впроваджено у такі освітні установи: Чернігівський національний технологічний університет (довідка № 102/08–1609 від 25.06.2015 р.), Тернопільський національний економічний університет (довідка № 126-06/2427 від 25.06.2015 р.), Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (довідка № 741 від 30.06.2015 р.), Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова (довідка № 179-06/3521 від 24.09.2015 р.), Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи НАПН України (довідка № 86 від 22.06.2015 р.), Бердичівський навчально-виховний комплекс «Школа-гімназія-ліцей №10» (довідка № 327/01-09 від 25.08.2015 р.), гімназію «Гармонія» Галицького коледжу імені В'ячеслава Чорновола м. Тернополя (довідка № 255/01 від 09.06.2015 р.), Куп'янську загальноосвітню школу I–III ступенів № 11 (довідка № 01-22 від 08.06.2015 р.), Київський ліцей № 157 (довідка № 146 від 23.06.2015 р.), Тернопільський навчально-виховний комплекс «ЗОШ I–III ступенів № 2» (довідка № 154 від 09.06.2015 р.), Академічний ліцей при Запорізькому національному університеті (довідка № 245 від 23.06.2015 р.).

Вірогідність і надійність отриманих результатів забезпечується аргументованим використанням форм, методів, засобів та інструментів системно-мислєдїяльнїсної методології, теоретичним обґрунтуванням вихідних положень дослідження; валідністю та адекватністю психодіагностичного інструментарію поставленій меті, завданням, об'єкту і предмету пошукування; репрезентативністю вибірки; застосуванням сучасних математичних процедур для обробки та аналізу отриманих результатів.

Апробація результатів дослідження. Основні положення й результати дослідження обговорювалися на Міжнародному конгресі «Українська освіта у світовому просторі» (Київ, 2006); Міжнародній науково-практичній конференції «Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу» (Тернопіль, 2013); Всеукраїнській науково-практичній конференції з Міжнародною участю «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців» (Хмельницький, 2013); Всеукраїнських науково-практичних конференціях «Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти» (Тернопіль, 2000), «Економіка освіти» (Тернопіль, 2001); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Психолого-педагогічні засади професійного становлення особистості практичного психолога і соціального педагога в умовах вищої школи» (Тернопіль, 2003); Всеукраїнській науковій конференції «Нагальні проблеми практичної психології» (Одеса, 2001); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Економіка освіти» (Тернопіль, 2002); Першому всеукраїнському конгресі психологів (IV з'їзді Товариства психологів України) (Київ, 2005); міжвузівській науково-практичній конференції «Психологія діяльності в особливих умовах» (Харків, 2006); регіональній науково-методичній конференції «Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти» (Тернопіль, 2002); другій регіональній науково-методичній конференції «Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти» (Тернопіль, 2003); загальноакадемічній науковій конференції «Наукове проектування інноваційних та економічних систем національної освіти» (Тернопіль, 2003); науковій конференції професорсько-викладацького складу,

докторантів, аспірантів, здобувачів наукових ступенів Тернопільської академії народного господарства «Економічні, правові, інформаційні та гуманітарні проблеми розвитку України в постстабілізаційний період» (Тернопіль, 2005); засіданнях кафедри психології і соціальної роботи, Інституту експериментальних систем освіти та НДІ методології та економіки вищої освіти Тернопільського національного економічного університету (1999–2015 роки); відкритих методологічних семінарах із доповідями в Інституті експериментальних систем освіти й НДІ методології та економіки вищої освіти.

Наукові положення і результати, наявні в кандидатській дисертації «Модульно-розвивальна система як об'єкт соціально-психологічного аналізу», яка захищена у 1999 році, на чинний захист не виносяться.

Публікації. Основні результати дослідження відображені в 60 одноосібних публікаціях (з них – лише одні тези у співавторстві), серед яких: 3 монографії (одноосібні); 27 статей у наукових фахових виданнях, що затверджені МОН України, 6 – в наукових періодичних виданнях інших держав, або у виданнях України, що включені до міжнародних наукометричних баз; 20 – у збірниках матеріалів конференцій та інших виданнях; 4 – авторські лекції, авторська навчальна програма, навчальний посібник.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається із вступу, шести розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг змісту дисертації подано на 467 сторінках, основний – на 365 сторінках. Робота містить 18 таблиць та 19 рисунків. Список використаної літератури налічує 562 джерела, з них іноземною мовою – 24. Обсяг додатків становить 28 сторінок.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У **вступі** обґрунтовано актуальність теми, доцільність її наукового дослідження; визначено мету, об'єкт, предмет, гіпотезу та завдання; надано перелік використаних методів; розкрито наукову новизну, теоретичне та практичне значення отриманих результатів; відомості про апробацію та впровадження результатів дослідження, кількість публікацій за темою дисертації; наведено дані щодо обсягу та структури роботи.

У **першому розділі** «Теоретико-методологічний аналіз інноваційно-психологічного клімату в психології» здійснено огляд наявних у соціогуманітарній науці методологічних підходів, аргументовані переваги системно-мислєдїяльнїсної (СМД-) методології та продемонстровані її прикладні можливості під час побудови методологічної план-карти дослідження ІПК, охарактеризовані різновиди клімату та відповідні концепти (ідеальний зміст понять), що виокремлені та відрефлексовані в сучасній психології, а також визначені як основні поняття психологічного теоретизування, так і принципи, засновки і схеми теорії освітньої діяльності.

У роботі виходимо з того, що методологія як надскладна сфера діяльності виробляє засоби та методи постановки і розв'язання системних проблем у науці, суспільстві, культурі. Серед різних методологічних підходів високим ступенем розробленості вирізняється СМД-методологія (Г.П. Щєдровицький і його наукова школа), котра предметно вказує на те, у якій спосіб і з допомогою яких засобів науковець може рефлексивно працювати із власною діяльністю і власним

мисленням, створюючи нові форми та організованості, піднімаючись у мислєдїяльностї вїд думок і схематизмів до їх проектного і суто практичного об'єктивування.

Для того щоб об'єднати і співорганїзувати знання, вїдповїдно до вимог СМД-методологїї, нами вибудовувалася багатостороння картина об'єкта на процесному фундаментї конфїгурування (синтезу рїзних знань про об'єкт і зведення їх у єдине надскладне знання-систему). Такий цикл ми завершили створенням авторськї методологїчної план-карти, що мисленнєво розчленовує досліджуванїй об'єкт на низку предметів та гармонїзує спїввїдношення їх складових і параметрїв (рис. 1).

Методологїчна план-карта дає змогу чїтко обґрунтувати не тїльки об'єкт нашого дослідження – ІПК експериментальних загальноосвітнїх навчальних закладїв, а й синтетичнїй предмет – психологїчну сукупнїсть його параметрїв (психологїчний вплив, полїмотивацїю, освітнє спїлкування, Я-концепцїю) у збалансованому взаємодоповненнї. Іновацїйно-психологїчний клїмат – це складне структурно-функцїональне явище у системї органїзованого освітнього процесу, котре вїдображає як емоцїйно-моральнї властивостї учасникїв навчання, так і мїжособистїснї, мїжгруповї, а вїдтак характеризує актуальнїй модульно-розвивальнїй змїст взаємостосункїв у класї чи аудиторїї.

Функцїонування зазначеного клїмату за експериментальних умов пояснюється теорїєю освітньої дїяльностї (Ф.Т. Михайлов, А.В. Фурман та ін.), яка становить наукову основу модульно-розвивального навчання. Вказана теорїя здїйснює фїлософську рефлексїю науково-методологїчних знань про: а) об'єкт освітньої дїяльностї і б) саму цю дїяльнїсть та породжене нею мислення і свїтобачення; враховує множиннїсть рїзних пїдходїв щодо суспїльно органїзованого освітнього процесу і створює цїлїсну композицїю із знань рїзної мїри теоретичного узагальнення, емпїричнїй достовїрностї й фїлософськїй вїдрефлексованостї.

Водночас названї параметри ІПК були нами виокремленї на основї теоретичного аналізу пїдходїв Б.Д. Парїгїна, В.П. Казмїренка та інших дослідникїв. Це дало змогу охарактеризувати параметричнї особливостї рїзновидїв клїмату в психологїї (табл. 1). Крім того, теоретична рефлексїя поданого наукового матерїалу уможливила виокремлення чотирьох основних етапїв дослідження ІПК як системного явища (табл. 2).

У **другому роздїлї** «Психологїчний вплив як параметр клїмату у соцїально-культурному просторї-часї» системно розглянуте явище психологїчного впливу, у зв'язку з чим вивченню пїддане поняття про вплив у психологїї та іновацїйнїй системї, детално обґрунтованї його класи (пїзнавальнї-суб'єктнїй вплив, нормативно-особистїснїй взаємовплив, цїннїсно-їндивїдуальнїснїй самовплив) у їх наступностї і взаємодоповненнї. Загалом проблема психологїчного впливу вїдкриває широкї горизонти не тїльки для проведення результативних теоретичних і методологїчних пошукувань, а й для здїйснення експериментальнїй, методичнїй та психотерапевтичнїй рїзновидїв роботи у царинї сучаснїй психопрактики.

Теоретичнїм пїдґрунтям впливу, який мїстить чотири класи, що сукупно утворюють систему психїчної регуляцїї та самоорганїзацїї процесу культуротворення з боку учасникїв спїльної освітньої дїяльностї, є вїтакультурна парадигма та модульно-розвивальна стратегїя.

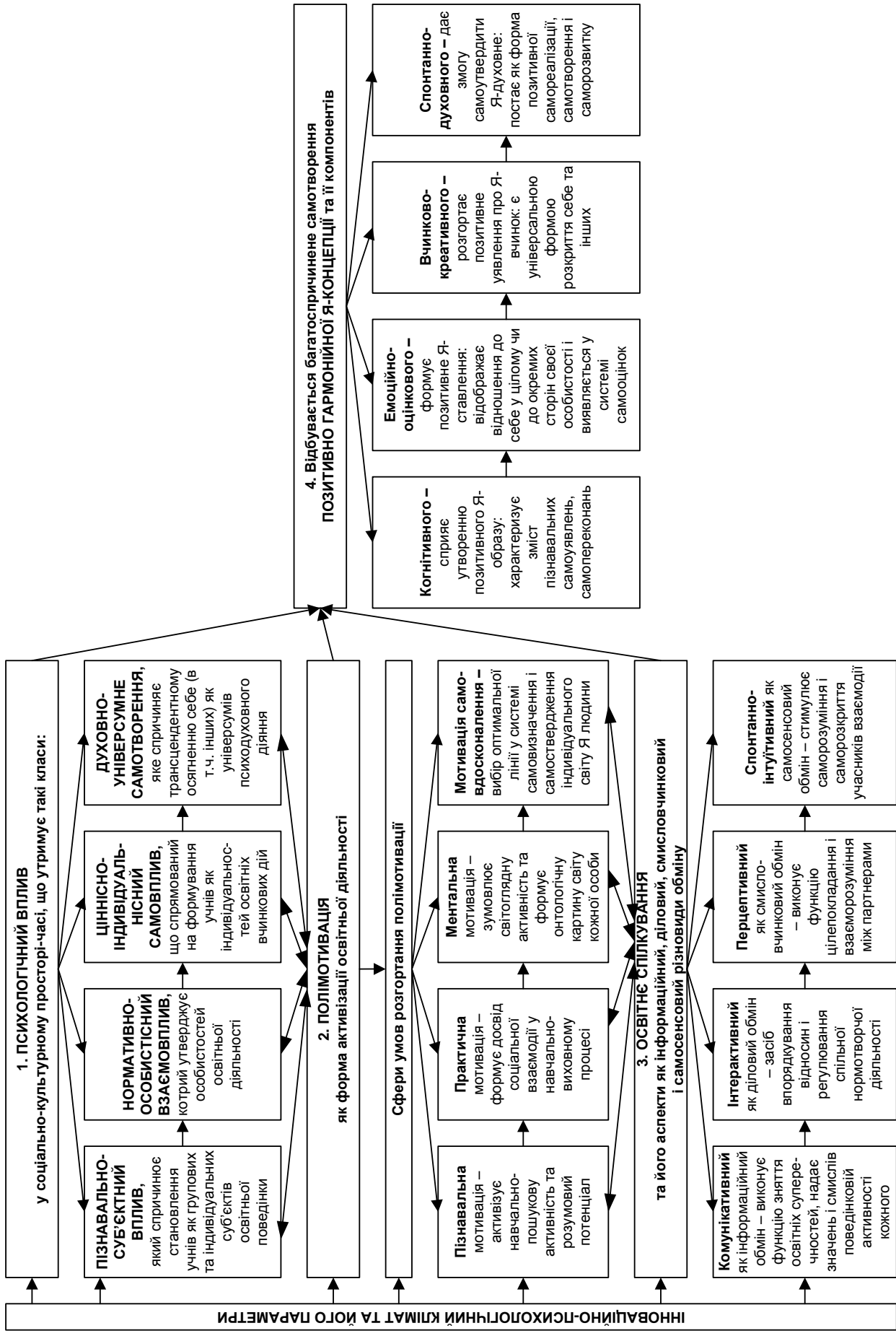


Рис.1 Методологічна план-карта дослідження інноваційно-психологічного клімату та його параметрів загальноосвітнього навчального закладу

Структурно-змістові особливості різновидів клімату в психології

Структура проявів СПК (за Б.Д. Паригінім) відображена у ставленнях	Параметрична структура організаційного клімату (за В.П. Казміренком)	Параметрична структура інноваційно-психологічного клімату (за О.Є. Фурман)
Один до одного (емоційність та упредметнення)	Соціально-психологічний <i>простір</i> організації	Психологічний <i>вплив</i> у вітакультурному <i>просторі-часі</i>
До загальної справи (емоційні та предметні параметри психічного налаштування)	Мотивація поведінки та оргдосягнень, котра постає у <i>полімотивації</i> та сферах її умовах її активізації	<i>Полімотивація</i> та сфери умов її розгортання
До світу (система ціннісних орієнтацій особистості)	Інформаційно-діловий <i>обмін</i> як фактор організаційної життєдіяльності	Освітнє <i>спілкування</i> та його <i>аспекти</i> як інформаційний, діловий, смисловчинковий і самосенсовий різновиди <i>обміну</i>
До себе (самосвідомість, самоствавлення та ін.)	-	Позитивно-гармонійна <i>Я-концепція</i> та її компоненти
Змістово-сутнісні особливості		
Переважно відображає <i>безпосередні</i> стосунки, які властиві малим групам у колективі	Щонайперше характеризує організаційно <i>опосередковані</i> , тобто <i>міжгрупові</i> , взаємини, хоча враховує й міжособистісні, котрі наявні в малих групах	Поєднує безпосередні й опосередковані освітньо-вчинкові стосунки учасників взаємодії, котрі зреалізують <i>інноваційні зміни</i> (реформування, модернізаційні дії тощо)

Перший, пізнавально-суб'єктний, вплив у системі модульно-розвивального навчання охоплює опосередковані та безпосередні складники діяння, котрі у взаємодоповненні організують системне утворення нових значень і смислів у сфері знань і забезпечують їх розвиткове функціонування у циклі проблемно-пошукової інтелектуальної роботи учнів. Ці складники впливу спрямовані на цикл становлення учнів як групових та індивідуальних суб'єктів, які добувають соціально-культурний досвід на предмет осмислення теоретичних знань у вигляді концепцій, принципів, закономірностей, категорій тощо.

Другий, нормативно-особистісний, клас взаємовпливу диференціює цілі всередині модульно-розвивальної організації через наявність інноваційних програмово-методичних засобів та інших складників, кожний з яких виконує певну функціональну роль в освітній системі, управлінськи зорганізовує окремі аспекти перебігу розвивальної психолого-педагогічної взаємодії та забезпечує актуалізацію системи ставлень і відношень кожного учасника навчання, а також зумовлює їх

діяльнісне інтеріоризоване (через взірець поведінки наставника зовнішнє стає внутрішнім) та екстеріоризоване (створення алгоритмів, планів, технологій тощо) нормування спільної освітньої роботи.

Таблиця 2

Етапи і зміст реалізації програми дослідження ІПК як багатопараметричного явища сучасної освіти

<i>I. Теоретико-експериментальний: постання концептуальної моделі ІПК</i>					
Теорія навчальної діяльності	Теорія проблемного навчання	Теорія освітньої діяльності	Теорія модульно-розвивальної системи навчання	Психолого-педагогічний експеримент	ІПК
Теорія педагогічної діяльності	Теорія виховання				
Теорія учбової діяльності	Теорія розвивального навчання				
<i>II. Організаційно-технологічний: оргдіяльнісна модель ІПК</i>					
а) періоди розвитку школи:	Інноваційно-освітня діяльність педколективів	Пізнання новації	Проектування нововведень	Впровадження інновації	Освоєння та моніторинг змін
б) теорія і практика модульно-розвивальної системи навчання: ідеї, категорії, принципи, концепти, закономірності, умови, параметри, засоби, результат					
в) етапи експерименту:	Науково-дослідницька діяльність педколективів	Підготовчо-організаційний (2-3 роки)	Діагностико-концептуальний (3-5 років)	Формувально-розвивальний (5-10 років)	Результативно-узагальнювальний (3-6 років)
<i>III. Аналітико-синтезувальний: моделі-конфігуратори параметрів ІПК</i>					
- пізнавально-суб'єктного впливу; - нормативно-особистісного взаємовпливу; - ціннісно-індивідуального самовпливу		- поетапного становлення полімотивації освітньої діяльності	- комунікативної міжсуб'єктної взаємодії; - міжособистісної інтеракції; - перцептивної міжіндивідуальної взаємодії	- самотворення позитивно-гармонійної Я-концепції особистості	
<i>IV. Методологічно-рефлексивний: методологічна план-карта дослідження ІПК</i>					
психологічного впливу у соціально-культурному просторі-часі	полімотивації як форми активізації освітньої діяльності та сфер умов її розгортання		освітнього спілкування та його аспектів як різновидів обміну	позитивно-гармонійної Я-концепції та її компонентів	

У процесі такої взаємодії між учителем та учнями виникають взаємовпливи один на одного, які позиціонують їх не лише як суб'єктів учіння, а й як особистостей освітнього нормотворення. Цілеспрямована організація ціннісно-індивідуальнісного самовпливу розкриває міру самостійності учнів, задіює психологічні механізми саморегуляції та самоконтролю, і тому закономірно зорієнтована на цикл формування їх як індивідуальностей освітніх учинкових дій. Водночас розгортання процесів самотворення (четвертий клас впливу) відбувається шляхом осягання психодуховних форм (віри, краси, любові, честі, справедливості, користі, істини), котрі дають змогу ситуаційно самореалізуватися учасникам взаємодії.

У **третьому розділі** «Полімотивація як спосіб активізації освітньої діяльності учасників інноваційної розвивальної взаємодії» розкритий психологічний зміст другого параметра ПК – полімотивації як способу активізації освітніх дій у єдності її основних сфер умов: пізнавальної мотивації навчальної активності суб'єктів освітньої поведінки, практичної, ментальної й мотивації самовдосконалення у контексті продуктивних навчальних взаємин, а також розглянута модульно-розвивальна система як полімотиваційна організація освітньої діяльності.

Відомо, що різноманітні форми поведінки індивіда мають складну поліпотребову основу. Водночас потребове джерело – стрижневий чинник мотиваційної сфери. Утворюючи єдиний мотив, потреби поєднуються у різні ансамблі або енергетичні потоки, котрі спільно спонукають діяльність учасників інноваційного навчання. Розвиток мотиву як системоутворювального чинника поведінки учнів можливий за внутрішніх умов, коли цей мотив спонукає їх до діяльності, її спрямовує та зорганізовує, є основою прийняття рішення діячемо-суб'єктом вчиняти чи бездіяти, розмірковувати чи нехтувати ситуативно актуалізованою проблемністю, брати участь у колективних справах чи дистанціюватися від них.

Реальне мотиваційне підґрунтя освітньої діяльності утворюється не стільки з предметно-потребових спонукань, скільки з її оцінково-сміслових відношень і до потреб учня як суб'єкта, і до ситуацій їх реалізації. Тому в мотиві поєднуються емоційно-вольовий і когнітивно-ситуаційний змісти діяльності. Поліпотреби і полімотивація – різні психологічні феномени: у першому наявність предмета бажання (прагнення) спричинює поведінкові операції та дії, у другому поліпотребове джерело є лише засадничою передумовою полімотивації, а не її сутністю, оскільки тільки утворення кількох діяльностей, де кожній відповідає свій мотив, зумовлює повноцінне функціонування цього феномену. Полімотивація – один із основних мотиваційних станів, котрий залежить від реальної наявності в особи наміру-інтенції виконувати чи не виконувати спільну роботу (амотивація, зовнішня і внутрішня вмотивованості); саме цей стан інтегрує за певних умов інстинктивні або вчинкові, привласнені або ситуаційно зумовлені, прості або складні спонукання поведінки.

У **четвертому розділі** «Освітнє спілкування як інформаційний, діловий і смисловчинковий різновиди обміну» змістовно охарактеризований третій параметр ПК – освітнє спілкування у взаємодоповненні таких його аспектів: комунікативного

– як актуалізації інформаційного обміну, інтерактивного – як налагодження ділового обміну, перцептивного – як процесу смисловчинкового обміну.

Відповідно до перебігу інноваційного циклу освітнє спілкування та його аспекти характеризуються періодичністю функціонування завдяки поперемінному переважанню інформаційного, ділового, смисловчинкового і самосенсового різновидів обміну. Вони виконують функції зняття освітніх суперечностей, упорядкування відносин, зв'язків і намірів між учасниками взаємодії, цілепокладання, виникнення явищ ідентифікації, Его-ототожнення й Его-інтеграції особи загалом. За модульно-розвивальної системи навчання освітнє спілкування є не лише конкретною формою обміну інформацією, взаємодії, порозуміння та саморозуміння, а й атрибутивною характеристикою перебігу пошукової активності пізнавального, регуляційного, ціннісно-естетичного змісту взаємин учнівських груп, а отже постає засобом регуляції їхньої поведінки у функціональному контексті освітньої діяльності.

Єдність різних аспектів спілкування як різновидів обміну не виключає можливості переважання у цілісному циклі окремого з них на тій чи іншій фазі реалізації навчального модуля. Більше того, таке переважання є закономірним: комунікативний аспект відповідає інформаційно-пізнавальному перебігу, інтерактивний – нормативно-регуляційному, перцептивний – ціннісно-смисловому, а спонтанно-інтуїтивний – духовному. Кожний аспект модульно-розвивального спілкування характеризується своєрідним змістовим наповненням, різними психологічними механізмами та результатами, що й визначає його специфіку та місце у цілісній архітектоніці актуальної розвивальної взаємодії.

У **п'ятому розділі** «Позитивно-гармонійна Я-концепція – центральна ланка-параметр інноваційно-психологічного клімату експериментальних шкіл» детально охарактеризовані як загальна концептуальна модель самотворення позитивно-гармонійної Я-концепції учнів, так і її окремі компоненти – когнітивний, емоційно-оцінковий, учинково-креативний та спонтанно-духовний. За модульно-розвивальної системи у сфері самосвідомості учня поперемінно переважають когнітивна (Я-образ), емоційно-оцінкова (Я-ставлення), вчинково-креативна (Я-вчинок) і спонтанно-духовна (Я-духовне) складові позитивно-гармонійної Я-концепції, які розвитково наповнюють його внутрішній світ суб'єктивним, особистісним, індивідуальнісним та універсумним потенціалом.

Цілісний Я-образ (когнітивний компонент) учня як суб'єкта пізнавально-пошукової активності й, відповідно, модальності самоустановок (Я-реальне, Я-інформаційне, Я-свідоме, Я-ідеальне) формуються за допомогою: а) проблемно-ситуативної технології модульно-розвивального навчання; б) механізму ситуаційного спричинення вчинку; в) сукупності елементарних, системи соціальних і частково базових соціальних установок. Результатом такого інноваційного освітнього процесу є оволодіння наступником знаннями, пізнавальними уміньми, навичками, внаслідок чого відбувається когнітивне збагачення його Я-концепції.

Утворенню позитивного Я-ставлення (емоційно-оцінкового компонента) учня на рівні особистості і в ролі учасника нормативно-регуляційної діяльності за оновленим набором модальностей самоустановок (Я-реальне, Я-підсвідоме, Я-нормативно-рефлексивне, Я-ідеальне) істотно сприяють такі умови: а) критично-

регуляційна технологія навчання; б) мотиваційний механізм вчинку; в) система соціальних, базових і частково ціннісних установок. Результативним підсумком цього періоду є нормування соціально зорієнтованої освітньої діяльності та набуття особистістю відповідних властивостей (моральності, дисциплінованості, толерантності, відповідальності тощо).

Змістове здійснення Я-вчинку (вчинково-креативного компонента) як форми розкриття і творення учнем своєї індивідуальності за логікою вартісного наповнення освітнього процесу та оновленим набором модальностей (Я-реальне, Я-ціннісно-рефлексивне, Я-надсвідоме, Я-ідеальне) відбувається тоді, коли: а) реалізується ціннісно-естетична технологія збагачення актуалізованого культурного досвіду; б) працює механізм діяльного спричинення освітнього вчинку; в) втілюється система соціальних, базових і ціннісних установок. Наслідком зазначеного вчинення є становлення індивідуальнісного рівня розвитку учня та утвердження його поведінкової оригінальності й непересічності.

Самореалізація Я-духовного (спонтанно-духовного компонента) учня знаходить відображення в унікальному взаємодоповненні модальностей (Я-реальне, Я-несвідоме, Я-ідеальне, абсолют Я-духовного) та можлива у ситуації самопізнання шляхом: а) власної причетності до духовно-спонтанної технології саморозвитку Я; б) утілення механізму вчинкової післядії й передусім рефлексії освітньої події та результату вчинку; в) переважання духовних установок осягання сенсу життя над буденними потребами і соціальними прагненнями.

Отже, позитивно-гармонійна Я-концепція – це складна динамічна система уявлень людини про себе як суб'єкта, особистість, індивідуальність та універсального співучасника діяльності у взаємозв'язку і взаємодоповненні її когнітивного, емоційно-оцінкового, вчинково-креативного і спонтанно-духовного компонентів у структурі ПК. Причому гармонійною вона називається тому, що внутрішньо (думка про прийнятний Я-образ, самоствавлення через самооцінку) та зовнішньо (освітні вчинкові дії, вибір й осягання однієї із психодуховних форм реалізації себе – віри, істини, любові тощо) впорядковує взаємодію між компонентами Я-концепції.

Шостий розділ «Експериментальне дослідження інноваційно-психологічного клімату як багатопараметричного явища» вирішує потрійне завдання у визначенні достовірності пропонованої концепції ПК: по-перше, науково обґрунтовує сукупність методів психологічного вивчення центрального параметра цього клімату – Я-концепції та описує схему експериментальних умов на шляху створення цього клімату; по-друге, презентує результати психологічного аналізу емпіричних даних щодо особливостей розвитку Я-концепції учнів контрольних та експериментальних шкіл; по-третє, досліджує міжгрупові відносини (макроклімат) через погрупування параметрів ПК за критеріями експертного оцінювання і міжособистісні стосунки (мікроклімат) шляхом вимірювання його ситуаційних показників (паритетність, діалогічність, продуктивність). Таке системне наповнення лонгітюдного психологічного експерименту зумовлює поетапний перехід школи з традиційної освітньої моделі до модульно-розвивальної шляхом проходження педколективом чотирьох етапів інноваційно-психологічного експериментування (підготовчо-організаційного, діагностико-концептуального, формувально-розвивального,

результативно-узагальнювального) та завдяки забезпеченню на кожному із них чотирьох груп умов – організаційно-психологічних, розвивально-психологічних, програмово-методичних та експертно-психологічних.

Під час лонгітюдного експериментування щорічно відбувається нарощування як експериментальних умов, так і нововведень. У такий спосіб кожен пошуковий крок кількісно і якісно збагачує життєдіяльність школи гуманно-психологічним змістом, котрий природно змінює способи взаємодії між учасниками взаємин від традиційних до розвивальних і саморозвивальних. Іншими словами, ІПК школи створюється роками шляхом взаємодоповнення копійкою науково-експериментальної та інноваційно-освітньої роботи всього педагогічного колективу. Причому ця різнобічна діяльність часто ускладнюється тим, що нововведення та інновації багатьма учасниками експерименту відразу не приймаються і навіть заперечуються, оскільки здебільшого суперечать виробленим культурним нормам і цінностям конкретної організації. Тому змістово-функціональний перехід навчально-виховних закладів до нової освітньої моделі – це тривалий, поетапний процес інноваційно-експериментальних змін, який скеровується і регламентується відповідними науковими програмами і проектами.

Емпіричне підтвердження поетапного нарощування інноваційно-психологічних змін в освітньому процесі експериментальних шкіл, на відміну від контрольних, фіксувалося нами за допомогою психолого-педагогічної експертизи наявності інноваційно-психологічного клімату оргдіяльнісного спрямування (досліджує переважно опосередковані стосунки, фактично фіксує організаційний клімат, тобто макроклімат) та універсальної методики (тест-карти) реалізації ІПК модульно-розвивальних занять (відслідковує безпосередні відносини, а тому стосується інноваційно зорієнтованого СПК, або мікроклімату).

Під час застосування тест-карти використовувалися нормативні психометричні процедури (кількісне вимірювання якісних психічних явищ), що давали змогу підрахувати відповідно мікроклімат ІПК кожного уроку (від 0 до 30 балів, а відтак від 0 до 100%). Водночас з допомогою експертного оцінювання досліджувалася наявність ІПК (макроклімат) на кожному модульно-розвивальному занятті (від -75 балів до +75, а отже від -100% до 100%, тобто від повного переважання на занятті класичного уроку до абсолютного домінування міні-модуля). При цьому співвідношення реальної суми набраних балів до їх максимальної кількості дозволяло обчислювати два коефіцієнти: РВ – реалізацію кожним учителем ІПК під час навчальної розвивальної взаємодії в контексті паритетно-діалогічних стосунків з учнями на особистісному та смисловому рівнях; РІ – реалізацію педагогічним колективом окремої школи психологічних інновацій як отримання інтегрального показника розвивального потенціалу її освітнього простору.

На основі обох цих коефіцієнтів визначався похідний від них – коефіцієнт запровадження інноваційно-психологічних змін (ІПЗ) як середнє арифметичне від РВ і РІ. У підсумку всі описані усереднені кількісні дані, одержані нами в контрольних та експериментальних школах, зведені у таблицю 3.

Зведені результати експертного обстеження інноваційно-психологічних змін та проведених навчальних занять у семи загальноосвітніх закладах України (2010–2013 роки, 120 уроків і 160 модульно-розвивальних занять, вибірка 205 учителів, 2415учнів)

Місце закладу в експерименті	Загальноосвітній навчальний заклад	Етапи інноваційно-психологічного експерименту	СПК, в балах (max 30)	ІПК, в балах (max ±75)	РВ*	РІ **	ІПЗ**
Контрольні	Кривоколінський НВК	Відсутній	2,6	-57,1	0,08	-0,76	-0,32
	Тернопільська ЗОШ І-ІІІ ступенів №2	0-й	7,3	-11,5	0,26	-0,19	-0,08
	Академічний ліцей при Запорізькому національному університеті	1-2-й	12,0	7,3	0,38	0,07	0,17
Експериментальні	Київський ліцей №157	3-й	14,8	18,5	0,51	0,25	0,39
	Куп'янська ЗОШ І-ІІІ ступенів № 11		16,4	20,8	0,55	0,29	0,42
	Гімназія «Гармонія» Галицького коледжу	4-й	18,9	28,4	0,61	0,40	0,51
	Бердичівський НВК «Школа-гімназія-ліцей» №10		23,2	29,0	0,77	0,39	0,58

Примітка: *РВ – коефіцієнт розвивальної взаємодії; **РІ – коефіцієнт реалізації інновацій; ***ІПЗ – коефіцієнт інноваційно-психологічних змін

Якісний аналіз одержаних результатів дає змогу як указати на очевидні емпіричні факти, так і виявити основні умови створення і тенденції збагачення параметрично заданого ІПК навчальних закладів.

По-перше, всі три аналізовані коефіцієнти мають істотно менші значення в контрольних школах (ІПЗ = –0,32, –0,08 і 0,17 відповідно) порівняно з експериментальними (ІПЗ = 0,39, 0,42, 0,51 і 0,58), що однозначно вказує на доречність поєднання інноваційно-освітньої та науково-дослідної діяльностей тих педколективів, котрі поетапно впроваджують експеримент з модульно-розвивального навчання. А це означає, що впровадження нової оргуправлінської моделі школи, створення і використання вчителями системи інноваційних програмово-методичних засобів, цілісне зреалізування ними модульно-розвивальної системи як набору психомистецьких технологій розвивальної взаємодії та інші

новації й експериментальні кроки дозволили конструктивно задіяти основні інтегральні характеристики ІПК – класи психологічного впливу, аспекти освітнього спілкування, сфери умов полімотивації, причому у їх функціональному взаємодоповненні та centruванні на покомпонентному розвитку позитивно-гармонійної Я-концепції учня, що внутрішньо збагачують його освітню діяльність і ситуативно оптимізують розумове, соціальне, психосмислове і духовне зростання. Цей висновок, вочевидь, підтверджує робочу гіпотезу дослідження.

По-друге, встановлено, що контрольні навчальні заклади відрізняються між собою за сприятливістю СПК (мікроклімат) й тенденціями до наявності ІПК залежно від складності, масштабності та повноти локалізованих інноваційно-психологічних змін та новаторських акцій (заходів). Так, Кривоколінський НВК Черкаської області працює за добре освоєною класно-урочною системою без психологічного забезпечення чи бодай супроводу (у штатному розписі школи передбачено 0,25 ставки посади психолога), є кілька вчителів-методистів, тривалість уроків – 45 хв, форми, методи і засоби навчання – традиційні; педагогічний колектив уникає освоєння будь-яких більш-менш ґрунтовних нововведень, а тому в інформаційному режимі вивчає умови та можливості втілення внутрішньокласної диференціації навчання засобами впровадження психодіагностичних технологій. Звідси закономірно, що коефіцієнт розвивальної взаємодії навчальних стосунків учителів і учнів є дуже низьким (0,08), коефіцієнт реалізації інновацій вказує на високу традиційність освітнього процесу (-0,76), а підсумковий коефіцієнт ІПЗ має від'ємне значення (-0,32).

По-третє, серед контрольних шкіл особливе місце займає Академічний ліцей, котрий у 2009 році виконав завдання першого, підготовчо-організаційного, етапу й у 2010 приступив до освоєння новацій другого, діагностико-концептуального. У ліцеї діють соціально-психологічна служба, діагностичний центр, творчі майстерні вчителів, гуртки і студії за інтересами ліцеїстів, працює кабінет модульно-розвивальної інноватики, навчання проводиться за модульним розкладом занять, щорічно здійснюється комплексна діагностика розумового і соціального розвитку педагогів і вихованців й на цій основі впроваджуються моделі системної диференціації та індивідуалізації навчання, учителі беруть участь у різноманітних психодіагностичних обстеженнях, у побудові відповідних психологічних профілів особистості та ін. І це певною мірою закономірно, адже майже половина із них пройшли кількарічну програму дистанційної підготовки, здобувши кваліфікаційне посвідчення педагога-психолога-дослідника. Звідси закономірним є посереднє значення коефіцієнта навчальної розвивальної взаємодії (0,38), і низьке – інноваційно-психологічних змін (0,17).

По-четверте, третій і четвертий етапи експерименту є визначальними у створенні ІПК шкіл модульно-розвивального типу у взаємодоповненні його основоположних параметрів як результируючих дій відповідних груп умов (див. табл. 3). Це підтверджують вищевказані коефіцієнти, діапазон кількісних значень яких знаходиться у межах від 0,51 до 0,77 (РВ), від 0,25 до 0,40 (РІ) та від 0,39 до 0,58 (ІПЗ). Програмне впровадження модульно-розвивальної системи навчання на третьому етапі експерименту забезпечує взаємодоповнення науково-дослідницької та інноваційно-освітньої діяльності учителів, їх професійну роботу із ситуативно-

психологічним змістом розвивальної взаємодії у класі та налагодження паритетної освітньої співпраці з учнями, створення та використання ними авторських програмово-методичних засобів (передусім освітніх програм самореалізації учнів), повторну комплексну експертизу різнобічного розвитку школярів та моніторинг ефективності психомистецьких технологій навчальної взаємодії. Очевидне, хоч і незначне, зростання вищенаведених коефіцієнтів на четвертому етапі експерименту можна пояснити як розширенням меж практичної апробації раніше здобутих результатів (постійна робота за новою оргтехнологічною схемою навчання, підготовка і проведення всеукраїнських, регіональних і міських конференцій, семінарів, круглих столів тощо), так і поглибленням науково-психологічної рефлексії дієвості ІПЗ (здійснення програмово-методологічної експертизи реалізації лонгітюдного експерименту та повноти створення ІПК школи, підготовка й опублікування наукових звітів тощо).

За підсумками проведення психолого-педагогічної експертизи використовувалися більш ускладнені психометричні процедури, що у взаємодоповненні емпіричних результатів давали змогу провести кореляційний аналіз основних параметрів ІПК навчального закладу. Передусім аналіз одержаних коефіцієнтів кореляції передбачав урахування у випадку кожної школи кількості відвіданих уроків і модульно-розвивальних занять, а також встановлення їх статистичної значущості, зважаючи на те, що критичні значення коефіцієнта кореляції Пірсона для зазначеної кількості експертних вимірів становить 0,304 на рівні $p < 0,05$ і 0,393 на рівні $p < 0,01$.

У підсумку проведених обчислень інтерпретація множинних кореляцій як зв'язку між трьома залежними змінними (ознаками-параметрами ІПК) і кількома незалежними змінними (показниками СПК) вказує на:

1) відсутність статистично значущого зв'язку між показниками СПК учнівських груп та ІПК контрольних шкіл – Кривоколінський НВК (0,27, 0,29, 0,17) і Тернопільська ЗОШ I-III ступенів №2 (0,29, 0,30, 0,19); це означає, що учителі цих шкіл усвідомлено працюють лише з дидактичними умовами міжсуб'єктних стосунків у класі, вміло використовують форми і методи педагогічного впливу на учнів, проте окремо інноваційними засобами не користуються і конструктивно не збагачують особистісним потенціалом психологічний зміст ситуативних навчальних взаємин, що істотно знижує їхній розвивальний вплив на учнів;

2) статистично значущий зв'язок між діалогічністю навчального процесу і часопростором психологічного впливу (0,32*; тут і далі * вказує на рівень статистичної значущості: $p \leq 0,05$) та освітнім спілкуванням (0,41**; тут і далі ** – $p \leq 0,01$) у контрольному Кривоколінському НВК та між освітнім спілкуванням і продуктивністю психологічного впливу (0,30*) та діалогічністю (0,43**) у контрольній Тернопільській ЗОШ I-III ступенів №2; він укажує, що й за традиційної моделі навчання налагодження діалогічних та паритетних стосунків між учителем та учнями на уроці, не завжди має місце, хоча й гуманізує їхні взаємостосунки;

3) статистично значущий зв'язок між СПК навчальних груп та ознаками-параметрами ІПК Академічного ліцею – часопростором психологічного впливу (0,41*) й освітнім спілкуванням (0,40*), тоді як СПК не корелює із полімотивацією освітньої діяльності ліцеїстів (0,30); пояснити ці істотні зрушення в нарощуванні

інноваційно-психологічних змін ліцею, котрі в 2010 році ще не набули системного характеру, можна як очевидними здобутками педагогічного колективу у виконанні завдань початкових етапів експерименту, так і відсутністю скільки-небудь цілісного впровадження модульно-розвивальної системи навчання як інноваційної освітньої моделі;

4) статистично значущі коефіцієнти кореляції між СПК навчальних груп і параметрами усіх експериментальних шкіл, які перебувають на третьому (Київський ліцей № 157: вплив – 0,43**, спілкування – 0,54**, полімотивація – 0,34*; Куп'янська ЗОШ I-III ступенів №11: вплив – 0,47**, спілкування – 0,57**, полімотивація – 0,46**) і четвертому (гімназія «Гармонія» Галицького коледжу ім. В'ячеслава Чорновола: вплив – 0,54**, спілкування – 0,70**, полімотивація – 0,52**; Бердичівський НВК «Школа-гімназія-ліцей» №10: вплив – 0,58**, спілкування – 0,69**, полімотивація – 0,57**) етапах психолого-педагогічного експерименту; причому значення коефіцієнтів зростають від основного етапу до заключного, підтверджуючи в останньому випадку наявність високої позитивної кореляції, а відтак засвідчуючи більшу точність виявлених залежностей; закономірність системних інноваційно-психологічних змін у життєдіяльності експериментальних закладів спричинена результируючим впливом як складних експериментальних умов цілісного впровадження модульно-розвивального навчання, що нарощувалися упродовж 10-15 і більше років (нова оргуправлінська модель, робота соціально-психологічних служб та науково-методичних лабораторій і т. ін.), так і професійним виконанням учителями інноваційно-освітньої діяльності на предмет створення: а) диференційованих психологічних портретів навчальних груп та індивідуальних портретів учнів; б) інноваційного програмово-методичного забезпечення навчання; в) авторських версій проектного і практичного зреалізування психомистецьких технологій безперервної навчально-розвивальної взаємодії у класі;

5) той факт, що множина усіх досліджуваних зв'язків на четвертому етапі експерименту утворює своєрідний кореляційний кластер, тобто таку групу змінних, у якій переважає більш високий рівень позитивної кореляції між усіма значеннями коефіцієнтів, чого не можна сказати про третій етап, на якому в двох школах вкрай низько корелюють паритетність і полімотивація (0,29).

Таким чином, кореляційний аналіз однозначно доводить достовірність сформульованої нами гіпотези про те, що ІПК навчального закладу є системоутворювальною ланкою модульно-розвивального освітнього простору, формується шляхом поетапного збагачення експериментальних умов, які насамперед забезпечують взаємодоповнення впливу, взаємовпливу, самовпливу і самотворення, аспектів освітнього спілкування як інформаційного, ділового та смисловчинкового обмінів, а також сфер та умов розгортання полімотивації: пізнавальної, практичної, ментальної, самовдосконалення.

Водночас ефективність створення ІПК в експериментальних закладах визначається повнотою виконання науково-програмних умов кожного етапу експерименту і чинниками СПК навчальних груп, що першочергово задаються як інноваційна надбудова у межах традиційної системи організації навчання, а потім збагачуються формами і методами психологічного впливу, аспектами і механізмами

освітнього спілкування, полімотиваційними інваріантами навчальної діяльності школярів.

Вивчення отриманих результатів роботи експертно-ліцензійних груп на предмет ефективності створення ІПК у системі модульно-розвивального навчання показало, що найкраще виконуються педагогічними колективами організаційно-психологічні умови, котрі забезпечують високий і навіть дуже високий відсоток участі вчителів в експериментальній та інноваційній роботі (у середньому 80%). Дещо нижчими, хоча й достатньо вагомими, є коефіцієнти зреалізування розвивально-психологічних та експертно-психологічних умов, що кількісно (67% і 58% відповідно) відображають ступінь наявності реального інноваційно-психологічного змісту діяльності експериментальних закладів. Відносно низькими є коефіцієнти програмово-методичних умов створення ІПК (усереднено 42%), що цілком закономірно, зважаючи на шестикомпонентне наповнення та великий обсяг потрібних інноваційних засобів модульно-розвивального навчання, що можуть бути створені лише упродовж кількох десятиліть. У ситуації з даними експертно-ліцензійних груп примітно також те, що Кеф створення ІПК і коефіцієнт ІПЗ збігаються у тенденції збільшення значень із кожним наступним етапом експерименту і періодом інноваційного розвитку навчального закладу.

Комплексне психологічне дослідження Я-концепції школярів як центральної ланки ІПК загальноосвітнього закладу модульно-розвивального типу підтвердило гіпотезу про залежність між повнотою виконання педагогічними колективами експериментальних умов та становленням позитивно-гармонійної Я-концепції учнів різних вікових категорій. Зокрема, встановлені такі емпіричні факти-тенденції:

– учням всіх експериментальних закладів від 5-го класу до 11-го більш ніж на 86,1% випадків притаманна позитивна Я-концепція – внутрішнє прийняття себе, переконаність в імпуванні вчителям і ровесникам, упевненість у здатності до різних видів діяльності, наявність почуття власної самодостатності, довіра та віра в успіх у навчанні, безпосередність та оптимізм; тоді як у традиційних школах цей показник становить 74,9%, тобто різниця є відчутною – 11,2%, зважаючи на велику вибірку (всього 2415 обстежуваних); це свідчить про те, що параметри ІПК, а також внутрішня робота учня над творенням свого Я спричинили вищі показники розвитку позитивно-гармонійної Я-концепції;

– як в експериментальних, так і в контрольних школах у молодших підлітків особливо інтенсивно розвивається когнітивна складова Я-концепції, а відтак цілісності набуває Я-образ, який є важливою передумовою для становлення адекватної самооцінки і водночас зародження рефлексивного ставлення до навколишніх і світу в цілому; у молодших підлітків концептуальне Я – це переважно нестійке і структурно спрощене новоутворення їхньої самосвідомості, тому вони надихаються навчальною діяльністю лише за явних успіхів, тоді як невдачі сприймаються ними емоційно і болісно; і в цьому аспекті дієвість ІПК школи модульно-розвивального типу є значно вищою;

– у старшому підлітковому віці активізується розвиток позитивного Я-ставлення (зокрема, встановлено, що усереднено самооцінка учнів експериментальних закладів є адекватною із тенденцією до завищення, а самооцінка учнів контрольних – переважно заниженою, або надмірно завищеною), формується

нестійка самоповага та високий рівень домагань, котрі створюють надмірне внутрішнє напруження на цьому етапі психодуховного розвитку особистості: з одного боку, усвідомленої гармонізації та істотного збагачення набуває ціннісно-естетична сфера, з іншого – реальні форми поведінки і вчинкових дій не завжди відповідають нормам моралі та еталонам гуманності; причому старшокласники модульно-розвивальних шкіл ґрунтовніше здійснюють самоконтроль своїх розумових дій, ефективніше використовують засоби продуктивного мислення, критичної та творчої рефлексії, нарешті спроможні повніше самореалізуватися як суб'єкти освітньої діяльності;

– у юнаків і дівчат експериментальних закладів Я-концепція постає переважно позитивно-гармонійною і як ядро самосвідомості перебуває у стані інтенсивного збагачення й самозбалансування; в одних вона вдало захищає їхнє Я від поразок, в інших – проблематизує їхнє внутрішнє життя, ще в інших – дає змогу зреалізувати наявний природний потенціал юної особи; у будь-якому разі вона примушує напружено думати, по-різному ставитися і вчиняти, переживати високі почуття і самовизначатися за багатьма напрямками життєдіяльності (навчання, особисте життя, ділові взаємини, дозвілля тощо). На жаль, ці позитивні тенденції у розвитку Я-концепції учнів контрольних шкіл наявні меншою мірою, ситуативно;

– підліткова криза самоствавлення припадає на сьомий клас, знаходить відображення у зниженні самооцінки, що зумовлено прагненням підлітків до самопізнання на тлі підвищеної критичності мислення і покvapливості поведінкових дій; водночас у часопросторі сприятливого ІПК позитивне розв'язання кризи ідентичності спостерігається у восьмикласників, що наочно підтверджує підвищення рівня самооцінки, розширення внутрішнього горизонту самопізнання та задоволення ними власної потреби у визнанні їх особистості з боку значимих інших;

– за традиційної системи навчання криза самоствавлення здебільшого повно не усвідомлюється і не проживається підлітком, супроводжується підвищеним хвилюванням через невміння оцінити себе, а тому не долається, а псевдорозв'язується, відволікаючи його від проблеми Я-концепції актуалізацією дії механізмів психологічного захисту; за інноваційного навчання значна кількість учнів має середній рівень самозосередження (за підрахунками результатів методики дослідження егоцентризму), який є оптимальним з огляду на те, що підтверджує взаємозбалансування у сфері свідомості двох різних тенденцій – егоцентризму і внутрішнього налаштування Я на позитивний зв'язок з оточенням; отож підлітки в основному надають перевагу своїм потребам та інтересам і якоюсь мірою намагаються дотримуватись норм суб'єктного доквілля, урівноважують свої протилежні властивості-прагнення;

– учням експериментальних закладів переважно властиві: а) стійкість соціального Я (відтак і спроможність протистояти негативному впливу, долати конформізм тощо); б) високий рівень індивідуалізації, що вказує на непересічність у взаємодії особистості з найближчим оточенням; в) висока соціальна зацікавленість, котра характеризує міру окультуреного захоплення процесом розгортання взаємостосунків із значимими іншими людьми; г) середній рівень ідентифікації із тенденцією до завищення, що виявляє ступінь задіяння Я особи у Ми, тобто виникає готовність суб'єктно злитися у Ми-зібрання; д) діяльне наближення до світу людей,

самоприйняття їхніх проблем, думок, переживань, способу життя; е) середній рівень егоцентричності; ж) складна Я-концепція, коли учні самовизначаються завдяки внутрішній дії багатьох рис особистості та індивідуальності;

– симптомокомплекси незахищеності, тривожності, недовіри до себе, почуття неповноцінності, труднощі спілкування, ворожість, конфліктність в учасників експерименту виражені неістотно, тобто не перевищують 10–25% порівняно із учнями традиційних шкіл; і лише в окремих випадках кількісні дані становлять 35–52%;

– в наступників модульно-розвивальної освітньої взаємодії переважає інтернальний (внутрішній або особистісний) локус контролю, який класично прирівнюється до високої самооцінки; це означає, що їм притаманні більша відповідальність, послідовність, наполегливість, ніж екстерналам, котрі виявляють низьку самооцінку, підозрілість, тривогу, егоїзм тощо; загалом інтернальність позитивно пов'язана із відповідальністю та усвідомленням смислу й цілей життя;

– індивідуальний світ Я учнів інноваційного навчально-виховного закладу в основному функціонує за індикаторами дружелюбності й домінування, а не за агресивністю та підкоренням, які визначають загальне враження про них у процесах взаємодії; причому в них наявні значно вищі показники діагностики *ситуативної самоактуалізації*, що вказує на те, що вони отримують задоволення від процесу навчання, своїх і партнерських успіхів, здатні легко приймати рішення та реалізувати їх в освітній діяльності.

Отже, ефективність розвивальної взаємодії вчителя та учнів у класі як локалізований формовияв ППК визначається гуманно-психологічною змістовністю реального освітнього процесу. Зокрема, наявність паритетності, продуктивної діалогічності, коректного взаємовпливу, стійкого позитивного настрою та особистісного самоконтролю в учнівському колективі значно підвищує виявлення психологічних резервів вихованців у розумовому, соціальному, психосмисловому та креативному розвитку. Одночасно кожний наступний етап лонгітюдного експерименту, збагачуючи змістовно організаційний і соціально-психологічний клімат, сприяє переходу закладу від формальної перебудови навчально-виховного процесу до його внутрішнього – інноваційно-психологічного – наповнення.

ВИСНОВКИ

Загальна тенденція розвитку освітніх систем і технологій полягає у переході від традиційних моделей, форм і засобів навчальної діяльності вчителя і учнів до інноваційних – розвивальних, діалогічних, гуманістично зорієнтованих. Проте інноваційність стосується не лише педагогічних умов організації навчально-виховного процесу в закладах освіти, а й психологічного клімату, загальної атмосфери чи гуманітарної аури у життєдіяльності шкіл, ліцеїв, гімназій. Іншими словами, мовиться про їх сутнісне психологічне оновлення й відтак конкретне наповнення інформаційних, ділових та особистісних взаємостосунків учасників навчання паритетним людиноствердним змістом, їх особливий психоемоційний настрій, позитивне мотиваційне та інтелектуальне налаштування на продуктивну освітню співпрацю, майже безперервне психосмислове і ціннісно-естетичне

збагачення свого Я у процесі навчального спілкування, а у підсумку – самоактуалізаційне і рефлексивне утвердження своєї індивідуальності за кожної ситуації розвивальної взаємодії.

Вищезазначене дає підстави стверджувати, що гіпотеза дослідження доведена, а його мета досягнута. Щодо детальної аргументації та повноти виконання завдань роботи, окреслимо *найважливіші узагальнення і факти*.

1. Ефективність теоретичної діяльності у сфері психології багато в чому залежить від обґрунтованого вибору дослідником методологічного підходу і, щонайперше, взаємодоповнення філософського, загальнонаукового і психологічного рівнів методологування, що покликані забезпечити розв'язання складних проблем у науці та житті. У цьому контексті винятково евристичною для розвитку сучасної психології є СМД-методологія (Г.П. Щедровицький та його школа), яка не лише пропонує засоби (схеми, моделі, знаки тощо) рефлексивної роботи теоретика над своєю діяльністю і своїм мисленням, а й виробляє технологію синтезу різнопредметних знань і створює із них довершені знаннєві комплекси. Це повно підтверджує проведене нами дослідження, в основі якого знаходиться методологічна план-карта пізнання інноваційно-психологічного клімату, що фіксує сукупність різних предметів-параметрів його вивчення (психологічний вплив, полімотивацію, освітнє спілкування, Я-концепцію) і програмує послідовність їх аналітичного розгляду.

2. Інноваційно-психологічний клімат як теоретичний конструкт являє собою самодостатню цілісність стійких характеристик (діалогічність, довіра, уважність, взаємодопомога, емпатійність, продуктивність, працездатність, вимогливість, доброзичлива критика) шкільного довкілля, які сутнісно притаманні модульно-розвивальному навчанню і спричиняють 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 актуалізують універсумний потенціал.

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/самосвідомості вчителя і учня – їх позитивно-гармонійної Я-концепції.

3. Технологічна реалізація першого параметра ПК – психологічного впливу, відбувається в контексті просторово-часових координат, що опосередковують через себе всі види впливу, а також поперемінно пояснюють активізацію відомих рівнів психічної регуляції – поведінкової, діяльнісної, учинкової. Характеристики простору (цілісність, структурність, автономність, саморозвитковість) є умовами, за яких здійснюється перебіг форм активності та розгортаються позиції і стосунки між учасниками навчально-виховно-освітньої взаємодії, формуються певні норми і

вартості. Оволодіння сферами змістового модуля (знання, уміння, норми, цінності) відбувається завдяки часовій організації психіки, функціонування якої опосередковується застосуванням інноваційних програмово-методичних засобів і різновидів змісту розвивальних взаємостосунків, у т. ч. психолого-педагогічного.

4. За допомогою опосередкованого (принципи розвитковості, процес навчання тощо) та безпосереднього (комунікативний механізм, інноваційні програмово-методичні засоби, метод раціонального переконання) складників пізнавально-суб'єктного впливу і взаємозалежності у системі «знання – поведінка – суб'єкт» учитель має змогу впливати на процес становлення учнів як групових та індивідуальних суб'єктів поведінки і на досягнення ними рівнів суб'єктності (оволодіння сукупністю психологічних здібностей) й утворення низки образів суб'єктивної реальності. Організація нормативно-особистісного взаємовпливу, що охоплює опосередковане (принцип модульності, процес виховання тощо) й безпосереднє (інтерактивний механізм, програмово-методичні засоби, метод наслідування) взаємодіяння, забезпечує розвиток учнів як особистостей, котрі ефективно оволодівають соціальними, груповими та особистими нормами.

5. Ціннісно-індивідуальнісний клас самовпливу у взаємопереході «цінності – вчинкові дії – індивідуальність», який утримує характеристику автономності, принцип ментальності, освітній процес (опосередкований вплив) та перцептивний механізм, програмово-методичні засоби, метод морального вибору (безпосереднє діяння), спричинює перебіг циклу формування учнів як індивідуальностей-суб'єктів освітніх учинкових дій, обстоювання ними моральних вартостей і сприяє прискореному розвитку їхньої смислової сфери. Духовно-універсумне самотворення у системі «духовність – самореалізація – універсум», шляхом взаємоперебігу опосередкованого (характеристика саморозвитковості, принцип духовності, самореалізаційний процес) й безпосереднього (метод спонтанно-сенсового вибору, інноваційні програмово-методичні засоби) впливів, стимулює становлення універсумної екзистенції в школярів.

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

7. Полімотивація як психологічне явище, в якому поєднуються різні стимульні чинники і механізми (потреби, мотиви, інтереси, установки тощо), спричинює форми освітньої активності учнів і здійснення кількох діяльностей завдяки розгортанню її відповідних сфер-умов: а) пізнавальної мотивації (збагачує навчально-пошукову активність шляхом сукупності потреб у самовираженні, вдосконаленні поведінки та ін.), б) практичної мотивації (формує досвід соціальної взаємодії, розширюючи поле потреб у спілкуванні, співробітництві, взаємній

відповідальності, альтруїзмі тощо), в) ментальній мотивації (зумовлює світоглядну активність через взаємодоповнення потреб у саморегуляції, активізації вчинкових дій, творчій рефлексії), г) мотивації самовдосконалення (дає змогу вибрати оптимальну лінію у процесі самовизначення і самоствердження шляхом дії потреб у самоактуалізації і творенні власного Я, в освітній паритетній співпраці).

8. Співвідношення сфер полімотиваційної освітньої діяльності та етапів цілісного модульно-розвивального процесу в кожному конкретному випадку знаходить вияв у внутрішній мотивації: а) пізнавально-емоційної поведінки особистості, котра спричинює наступність навчально-вчинкових дій; б) унормованої соціальної діяльності, яка гуманізує досвід суспільного життя; в) учинкових дій, котрі збагачують ціннісно-світоглядну сферу та сприяють пошуку смислу життя; г) самовдосконалення через рефлексію істини, добра, краси, самопізнання тощо.

При цьому поетапне експериментальне впровадження модульно-розвивальної системи забезпечує зростання динамічного потребо-полімотиваційного наповнення фаз, етапів і вчинкових актів повноцінним спонукально-стимуляційним змістом актуальної розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу, в якій ритмічно переважають стратегічні, тактичні і ситуаційні наміри-інтенції групового та індивідуального самотворення.

9. У системі модульно-розвивального навчання освітнє спілкування постає третім параметром інноваційно-психологічного клімату і становить структурно-розвиткову єдність таких компонентів: а) комунікативного, який задає змістове поле взаємодії і надає значень і смислів поведінковій активності учнів як суб'єктів, а тому уможливорює оперування знаннями як нормами та еталонами спілкування; б) інтерактивного (обмін діями, діяльністю шляхом нормотворення), що наповнює взаємодію практичним змістом, продукує діловий обмін і регулює організацію спільної унормованої діяльності особистості, а відтак нормотворчо взаємозбагачує усіх співдіячів; в) перцептивного (сприйняття і пізнання один одного, своєї групи загалом через явища ідентифікації, емпатії, рефлексії, формування цілісного образу індивідуальності), котрий інтегрується із смисловчинковим і виконує функцію порозуміння між партнерами; г) спонтанно-інтуїтивного, який взаємопов'язується із самосенсовим обміном і сприяє саморозумінню та саморозкриттю особи в освітньому процесі.

10. Комунікативний та інтерактивний аспекти спілкування як різновиди обміну дають змогу зрозуміти та виявити: а) умови реалізації безпосередніх ефективних контактів між учителем та учнями, б) перебіг набуття останніми соціокультурного досвіду, в) процес організації спільної діяльності, котра конкретизується через зміст її різних форм і видів (спільно взаємодіяльна і спільно індивідуальна); останні стимулюють розвиток і формування міжособистісних соціальних стосунків у класі, механізмів оволодіння соціальним досвідом – нормонаслідування й нормотворення; перший є підґрунтям для виникнення паритетних відносин, а другий – розвиткових; це пояснюється тим, що кооперативна взаємодія сприяє утвердженню рівноправності, а здійснення самостійних складніших дій (операцій) – психосоціально розвиває учнів-наступників.

11. Перцептивний аспект спілкування як смисловчинковий обмін дозволяє партнерам розвивальної взаємодії пізнавати один одного, формувати цілісний образ

індивідуальності, досягти цикл цілепокладання, усвідомлювати мету, установки, мотиви кожного тощо, у підсумку чого виникає порозуміння, передумовами котрого є процеси сприймання співбесідників, способів організації їхніх учинкових дій, взаємопізнання, зіставлення, а також механізми ідентифікації, емпатії, рефлексії та смислотворення. Останнє пов'язане із психологічними властивостями кожного учня, зокрема із спрямованістю, предметний зміст якої деталізується у вартостях, обстоювання яких дозволяє йому відшукати і наповнити смислами власні вчинкові дії у навчанні. Це спричиняє виникнення смислоутворювальної активності, котра актуалізує процес цілепокладання, тоді як смисловчинковий обмін сприяє досягненню цілеформування й цілереалізації як аспектів цього циклу-процесу.

12. Я-концепція, котра виникає у процесі соціальної взаємодії індивіда як обов'язковий та унікальний результат його психічного розвитку, набуває відносної внутрішньої самодостатності, тобто самопродукує свої складові, структуру, механізми зреалізування. У результаті не тільки налагоджується двостороннє взаємозумовлення у системі «Я-концепція людини – вплив конкретного соціокультурного довкілля», а ще й розгортається процес самотворення як внутрішньо діалогічна зустріч засадничих форм психічної активності (поведінки, діяльності, спілкування, вчинання) та актуально відповідних їм рівнів суб'єктивної реальності – суб'єкта, особистості, індивідуальності, універсуму.

13. Запропонована авторська модель самотворення позитивно-гармонійної Я-концепції людини є теоретичним конструктом, якому природно властиві висока абстрактність і певна умовність. Водночас вона дає змогу ґрунтовніше пояснити структуру, функції, механізми та основні формоутворення такої реальності самосвідомості, як концептуальне Я. Однак треба зважати на те, що ця реальність буттєво складніша, ніж її схематичне зображення.

14. Позитивно-гармонійна Я-концепція, яка розвивається за умов інноваційно-психологічного клімату, є складною динамічною сукупністю уявлень, ставлень, установок, переконань учня про себе як суб'єкта, особистість, індивідуальність та як потенційного універсума діяльності у взаємодоповненні таких компонентів, як когнітивного (Я-образ), емоційно-оцінкового (Я-ставлення), вчинково-креативного (Я-вчинок) і спонтанно-духовного (Я-духовне), котрі узгоджують його внутрішній (думка, особистісні знання, уявлення про себе, самоставлення) та зовнішній (освітні вчинкові дії, вияв екзистенційних ресурсів особи тощо) світи.

15. Для розвитку позитивно-гармонійної Я-концепції учнів створюються такі психолого-педагогічні умови: а) впровадження інноваційної освітньої моделі на принципах модульно-розвивальної системи, б) взаємозалежне функціонування вчинкових механізмів та системи соціальних установок під час психологічно паритетної освітньої діяльності, в) почергове переважання образів суб'єктивної реальності завдяки оновленому змісту розвивальної взаємодії (добування знань, нормування досвіду, ціннісне збагачення особистості, саморозвиток Я-духовного) як основних етапів системного самотворення людини.

16. Інноваційно-психологічний клімат – це інтегральне утворення, котре охоплює, з одного боку, його системні параметри (психологічний вплив, полімотивацію, освітнє спілкування та Я-концепцію), з іншого – дослідно-експериментальну та інноваційно-освітню діяльність педагогічного колективу, що

взаємозалежно організуються за певною науковою програмою, ще з іншого – три рівні системних змін у життєдіяльності навчально-виховного закладу: а) формальний, коли домінують зовнішні трансформації у життєдіяльності закладу, що знаходять відображення у зміні її організаційної моделі; б) змістовий, на якому відбувається персональне емоційне осмислення інновації та її особисте прийняття у форматі соціально-психологічного клімату; в) фундаментальний, котрий пов'язаний з гуманними вчинками особистості, з її самоствердженням, з адекватним сприйняттям довкілля, з творчою рефлексією та зосереджується на позитивно-гармонійній Я-концепції учня.

17. Багатоаспектний аналіз емпіричного матеріалу інноваційно-психологічного клімату загальноосвітніх навчальних закладів модульно-розвивального типу показав, що ситуаційна ефективність модульно-розвивальних занять першочергово залежить від етапу лонгітюдного експерименту та виконання його умов, а також від періоду інноваційного розвитку закладу й відтак конкретно позначається на рівнях формовияву показників мікроклімату та параметрів макроклімату ІПК, які свідчать про оптимізацію циклу розумового, соціального, психосмислового та духовного розвитку школярів.

Водночас кореляційний аналіз дав змогу виявити серед множини умов і чинників ті визначальні параметричні показники, що вказують на поетапний перехід у функціонуванні освітнього закладу від традиційної моделі до інноваційної, максимально задіюючи інноваційно-психологічний потенціал та різнобічну активність учасників навчання в продуктивному напрямку підвищення ефективності модульно-розвивальної взаємодії у класі та за його межами.

18. Розвивальна взаємодія та паритетна освітня діяльність учителя і учнів на модульно-розвивальних заняттях, як і наявний інноваційно-психологічний клімат школи загалом, сприяють розвитку позитивно-гармонійної Я-концепції школярів як у підлітковому, так і в юнацькому віці. До того ж освоєння учнем способів психологічного впливу і відповідних їм аспектів спілкування та сфер умов полімотивації прискорює формування цього виду Я-концепції від 5 до 11 класу, передусім завдяки розвитку когнітивно складного Я-образу, усвідомлено диференційованого Я-ставлення, відповідально рефлексивного Я-вчинку і спонтанно-вартісного Я-духовного.

Проведене дослідження, попри його тематичну цілісність і логіко-змістову завершеність, усе ж виявляє низку похідних проблем, що потребують окремого психологічного вивчення. Зокрема, цілком слушним був би детальний опис, заданих у пропонованих нами моделях-конфігураторах, вершинного класу впливу (духовно-універсумного самотворення), четвертого аспекту спілкування (спонтанно-інтуїтивного як самосенсового обміну) та однієї з найскладніших сфер умов полімотивації – мотивації самовдосконалення індивідуального світу Я людини. Крім того, цікаві результати можна одержати у процесі дослідження індивідуальних траєкторій розвитку позитивно-гармонійної Я-концепції в онтогенезі. Сподіваємося, що саме ці проблемні сегменти інноваційно-психологічного клімату стануть у найближчому майбутньому предметом прискіпливого психологічного аналізу.

Основні положення та результати дослідження відображені в таких публікаціях:

Монографії:

1. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції : [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2002. – 186 с.

2. Гуменюк О. Є. Психологія впливу : [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2003. – 304 с.

3. Гуменюк О. Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу : [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Ялта-Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. – 340 с.

Статті в наукових фахових виданнях України:

4. Гуменюк О. Психологічна грамотність вчителя – основа ефективної розвивальної взаємодії з учнями / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2000. – №1. – С. 44–51.

5. Гуменюк О. Феномен полімотивації: сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальної оргсистеми / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 74–123.

6. Гуменюк О. Самотворення Я-концепції за модульно-розвивальної оргсистеми / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2001. – №2. – С. 33–76.

7. Гуменюк О. Технологічна організація спілкування за модульно-розвивальної системи / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 145–159.

8. Гуменюк О. Є. Мотиваційна організація взаємостосунків в умовах інноваційної освітньої діяльності / Оксана Євстахіївна Гуменюк // Соціальні технології. Актуальні проблеми теорії та практики. – Запоріжжя : ГУЗІДМУ, 2002. – Вип. 13. – С. 188–197.

9. Гуменюк О. Є. Культурно-діалогічне обґрунтування стратегій психологічного впливу / Оксана Євстахіївна Гуменюк // Філософія, соціологія, психологія : [зб. наук. праць]. – Івано-Франківськ : Плай Прикарпатського університету, 2002. – Вип. 7. – Ч.1. – С. 121–132.

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

11. Гуменюк О. Є. Простір і час як сутнісні параметри психокультурного оргвпливу / Оксана Євстахіївна Гуменюк // Вісник Одеського національного університету імені І. І. Мечникова. – 2002. – Т.7, вип. 3. – С. 15–22.

12. Гуменюк О. Концепції психологічного впливу в сучасній психології / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2003. – №1. – С. 34–89.

13. Гуменюк О. Пізнавально-суб'єктний вплив у системі інноваційного навчання / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2003. – №2. – С. 79–89.

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

15. Гуменюк О. Духовно-універсумне самотворення – центральна ланка психологічного впливу / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2003. – № 4 – С. 10–28.
16. Гуменюк О. Є. Маніпуляція як різновид психологічного впливу / Оксана Євстахіївна Гуменюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – №5. – С. 23–26.
17. Гуменюк О. Є. Взаємовплив учителя і навчальної групи в інноваційній системі освіти / Оксана Євстахіївна Гуменюк // Вісник Одеського національного університету імені І. І. Мечникова. – 2003. – Т. 8, вип. 10. – С. 20–36.
18. Гуменюк О. Є. Розвивальна взаємодія як сфера психологічного впливу / Оксана Євстахіївна Гуменюк // Соціальні технології. Актуальні проблеми теорії та практики. – Запоріжжя: ГУЗІДМУ, 2003. – Вип. 20. – С. 160–167.
19. Гуменюк О. Я-концепція у плині соціального доквілля / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2004. – № 2. – С. 125–143.
20. Гуменюк О. Соціальний формат розвитку Я-концепції / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2004. – № 3. – С. 82–90.
21. Гуменюк О. Особливості ситуативного та вікового розвитку Я-концепції / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2005. – №1. – С. 46–62.
22. Гуменюк О. Є. Соціально-психологічний аналіз освітнього спілкування / Оксана Євстахіївна Гуменюк // Соціальні технології. Актуальні проблеми теорії та практики. – Одеса : ОНУ ім. І. І. Мечникова, 2005. – Вип.18. – С. 35–44.
23. Гуменюк О. Час та особливості його перебігу в модульно-розвивальному процесі / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2005. – №2. – С. 94–99.
24. Гуменюк О. Освітнє спілкування як інформаційний, діловий, психосмисловий і самосенсовий різновиди обміну / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2005. – №3. – С. 73–94.
25. Гуменюк О. Методологічна модель інноваційно-психологічного клімату експериментальної школи модульно-розвивального типу / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 70–83.
26. Гуменюк О. Є. Структурно-функціональне взаємодоповнення складових Я-концепції людини / Оксана Євстахіївна Гуменюк // Соціальна психологія. – 2005. – № 9. – С. 29–37.
27. Гуменюк О. Психологія взаємостосунків : від переконання до впливу / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2006. – № 1. – С. 142–149.
28. Гуменюк О. Перцептивний аспект спілкування як смисловчинковий обмін / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2006. – № 4. – С. 73–80.
29. Гуменюк О. Інноваційно-психологічний клімат як об'єкт теоретико-методологічної роботи / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2007. – № 1. – С. 86–108.
30. Гуменюк О. Методологія пізнання освітнього вчинку в контексті інноваційно-психологічного клімату / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2012. – № 1. – С. 47–81.

Статті в наукових періодичних виданнях інших держав з напрямку, з якого підготовлено дисертацію, або у виданнях України, що включені до міжнародних наукометричних баз:

31. Фурман О. Є. Соціально-психологічний, організаційний та інноваційно-психологічний різновиди клімату: структурно-змістовий аналіз / Оксана Євстахіївна Фурман // Науковий огляд. – 2015. – № 5 (15). – С. 119–130.

32. Фурман О. Є. Полімотивація – спонукальний параметр інноваційно-психологічного клімату / Оксана Євстахіївна Фурман // «ScienceRise». – 2015. – № 6 (11). – С. 105–110.

33. Фурман О. Модель структурно-функціональної організації Я-концепції человека / Оксана Фурман // Проблемы педагогики и психологии : [науч. период. изд. межвуз. консорциума / гл. ред. Наира Акопян]. – Ереван : Армянский ГПУ, 2015. – №2. – С. 106–115.

34. Furman O. Educational communication as option of innovation-psychological climate / Oksana Furman // International journal of economics and society. – 2015. – Vol. 1, Issue 1. – P. 156–159.

35. Furman O. Ye. The innovative psychological climate: its scope, structure and parameters / Oksana Ye. Furman // Problems of Psychology in the 21 st. Century. – 2015. – Vol. 9, No.1. – P. 14–19.

36. Furman O. Social-psychological impact asa parametr of innovative-psychological climate / Oksana Furman // International journal of economics and society. – 2015. – Vol. 1, Issue 2. – P. 143–148.

Публікації в інших наукових виданнях:

37. Гуменюк О. Полімотиваційна взаємодія як параметр інноваційної системи освіти / Оксана Гуменюк : зб. мат-лів до Всеукр. науково-практ. конф. [«Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти»], (Тернопіль, 11-12 травня 2000 р.) / МОН України, Тернопільська академія народного господарства. – Тернопіль : Економічна думка, 2000. – С. 35–38.

38. Гуменюк О. Є. Соціальна психологія інноваційної освіти / Оксана Євстахіївна Гуменюк // Інститут експериментальних систем освіти (науково-дослідний), (7 грудня, 2000 р). – Вип. 2. – Тернопіль : Економічна думка, 2000. – С. 20–23.

39. Гуменюк О. Є. Психологічні закономірності соціального спілкування в організації / Оксана Євстахіївна Гуменюк // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. – 2000. – №9. – С. 31–34.

40. Гуменюк О. Модель взаємозв'язку структури спілкування і періодів цілісного модульно-розвивального оргпроцесу / Оксана Гуменюк // Економіка освіти : [зб. наук. праць НДЦ «Економіка вищої освіти» НДІ Вищої освіти АПН України / наук. ред. Фурман А. В.]. – Тернопіль : Економічна думка, 2001. – Т. 1. – С. 173–180.

41. Гуменюк О. Соціальна психологія модульно-розвивальної освіти : концептуальні моделі / Оксана Гуменюк // Інститут експериментальних систем освіти (науково-дослідний), (22 жовтня, 2001 р.) – Вип. 3. – Тернопіль : Економічна думка. – С. 12–17.

42. Гуменюк О. Я-концепція у творенні образів суб'єктивної реальності : соціально-психологічна модель / Оксана Гуменюк : зб. мат-лів до наук.-метод. конф. [«Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти»], (Тернопіль, 19 квітня 2002 р.) / МОН України, Тернопільська академія народного господарства. – Тернопіль : Економічна думка, 2002. – С. 18–21.

43. Гуменюк О. Психологічний вплив як практична і наукова проблема / Оксана Гуменюк : зб. мат-лів до II регіональної наук.-метод. конф. [«Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти»], (Тернопіль, 31 січня 2003 р.) / МОН України, Тернопільська академія народного господарства. – Тернопіль : Економічна думка, 2003. – С. 20–26.

44. Гуменюк О. Проблематика психологічного впливу в професійній діяльності практичного психолога / Оксана Гуменюк : мат-ли Всеукр. науково-практ. конф. [«Психолого-педагогічні засади професійного становлення особистості практичного психолога і соціального педагога в умовах вищої школи»], (Тернопіль, 27-28 лютого 2003 р.) / МОН України, ТДПУ ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2003. – С. 85–93.

45. Гуменюк О. Раціональне переконання як метод суб'єктно-пізнавального впливу / Оксана Гуменюк : зб. мат-лів до загальноакадемічної наукової конф. [«Наукове проектування інноваційних та економічних систем національної освіти»], (Тернопіль, 17 квітня 2003 р.) / МОН України, Тернопільська академія народного господарства. – Тернопіль : Економічна думка, 2003. – С. 8–9.

46. Гуменюк О. Вітакультурний парадигмальний контекст проблематики психологічного впливу / Оксана Гуменюк // Інститут експериментальних систем освіти (науково-дослідний), (7 вересня 2004 р.). – Вип. 4. – Тернопіль : Економічна думка, 2004. – С. 12–14.

47. Гуменюк О. Є. Свідомість і самосвідомість як психоформи внутрішнього світу людини у контексті організаційного клімату / Оксана Євстахіївна Гуменюк : зб. мат-лів до п'ятиріччя Інституту експериментальних систем освіти [«Модульно-розвивальна система як об'єкт теоретико-методологічного аналізу»], (Тернопіль, 1 листопада 2004 р.) / МОН України, Тернопільська академія народного господарства. – Тернопіль : Економічна думка, 2004. – С. 33–34.

48. Гуменюк О. Комунікативний формат спілкування як актуалізація інформаційно-освітнього обміну / Оксана Гуменюк // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 1. – С. 17–21.

49. Гуменюк О. Методологічна план-карта дослідження інноваційно-психологічного клімату / Оксана Гуменюк // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 2. – С. 12–17.

50. Гуменюк О. Є. Цілепокладання як необхідний елемент інноваційної освіти / Оксана Євстахіївна Гуменюк : мат-ли міжвуз. науково-практ. конф. [«Психологія діяльності в особливих умовах»], (Харків, 28 квітня 2006 р.) / М-во України з питань надзвичайних ситуацій, Академія цивільного захисту України. – Харків : АЦЗУ, 2006. – С. 27–30.

51. Гуменюк О. Принципи інноваційного соціально-психологічного клімату та їх характеристика / Оксана Гуменюк // Вітакультурний млин. – 2006. – Модуль 4. – С. 25–30.

52. Гуменюк О. Програма дослідження інноваційно-психологічного клімату як багатопараметричного явища / Оксана Гуменюк // Вітакультурний млин. – 2009. – Модуль 9. – С. 22–28.

53. Гуменюк О. Різновиди клімату та їх психологічне обґрунтування / Оксана Гуменюк // Вітакультурний млин. – 2011. – Модуль 13. – С. 33–37.

54. Гуменюк О. Параметри інноваційно-психологічного клімату в процесі розгортання освітнього вчинку / Оксана Гуменюк // Вітакультурний млин. – 2011. – Модуль 14. – С. 51–60.

55. Фурман О. Методологічна план-карта дослідження Я-концепції особистості / Оксана Фурман: мат-ли Міжнар. науково-практ. конф. [«Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу»], (Тернопіль, 16-17 травня 2013 р.) / МОН України, Тернопільський національний економічний ун-т. – Тернопіль: Економічна думка, 2013. – С. 14–15.

56. Фурман О. Є. Я-вчинок як центральна ланка досконалої професійної діяльності особистості / А. В. Фурман, О. Є. Фурман : мат-ли Всеукр. науково-практ. конф. з Міжнар. участю [«Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців»], (Хмельницький, 25-26 квітня 2013 р.) / МОН України, Хмельницький національний ун-т. – Хмельницький : ХНУ, 2013. – С. 76–78.

Авторські лекції, навчальна програма, навчальний посібник:

57. Гуменюк О. Є. Проблематика Я у психоаналітичній теорії Зигмунда Фрейда : [лекція] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2003. – 34 с.

58. Гуменюк О. Є. Спонтанно-духовна організація Я-концепції універсума : [лекція] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2003. – 40 с.

59. Гуменюк О. Авторська програма курсу «Психологія Я-концепції» / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2004 – №1. – С. 119–124.

60. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2004. – 310 с.

АНОТАЦІЇ

Фурман О. Є. Психологічні параметри інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього навчального закладу. – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, 2015.

Дисертація присвячена вивченню психологічних параметрів інноваційно-психологічного клімату життєдіяльності навчальних закладів модульно-

розвивального типу, котрий забезпечує сприятливе емоційно-пізнавальне та ціннісно-сміслове оновлення як міжсуб'єктних стосунків та міжгрупових відносин під час організованої взаємодії, так і внутрішньоособистісних станів (стійкий емоційний настрій, екзистенційна паритетність, почуття колективної згуртованості тощо). Запропонована та апробована психологічна концепція цього клімату як методологічна основа змісту інноваційної освітньої діяльності експериментальних шкіл, гімназій, ліцеїв.

Системно-мислєдїяльнїсне опрацювання інноваційно-психологічного клімату дозволило обґрунтувати психологічний зміст його параметрів: впливу та його класів (пізнавально-суб'єктний, нормативно-особистісний, ціннісно-індивідуальнісний, духовно-універсумний), полімотивації як форми активізації освітньої діяльності, освітнього спілкування та його аспектів як різновидів обміну (інформаційний, діловий, смисловчинковий, самосенсовий), що у взаємодоповненні спричинюють розвиток позитивно-гармонійної Я-концепції та її компонентів (когнітивного, емоційно-оцінкового, вчинково-креативного, спонтанно-духовного) і ритмічно розвивають кожного учасника навчання як суб'єкта, особистість, індивідуальність та детермінують його універсумну активність. Уперше запропонована методологічна план-карта цього клімату, що розчленовує об'єкт дослідження на низку предметів, а також уконкретнює адекватні цим предметам моделі-конфігуратори, які синтезують різні психологічні знання про цей об'єкт.

Поступове впровадження модульно-розвивальної системи навчання після 5–7 років проведення експерименту створює в масовій загальноосвітній школі специфічний інноваційно-психологічний клімат, котрий є відображенням реального взаємодоповнення оргуправлінського, навчального, виховного та особистісно-самореалізаційного циклів освітнього процесу. ІПК виникає поетапно (від підготовчо-організаційного та діагностико-концептуального до формувально-розвивального та результативно-узагальнювального етапів) за допомогою чотирьох груп умов експериментування – оргпсихологічних, розвивально-психологічних, програмово-методичних та експертно-психологічних. При цьому розгортання паритетної освітньої діяльності як динамічно-змістової основи інноваційно-психологічного клімату відбувається за періодами функціонування навчального модуля (пізнавально-інформаційний, нормативно-регуляційний, ціннісно-естетичний, спонтанно-духовний) і вісьмома похідними від них етапами, які наслідують психологічні закономірності продуктивної розвивальної взаємодії.

Ключові слова: інноваційно-психологічний клімат, параметри клімату, методологічна план-карта дослідження, модель-конфігуратор, психологічний вплив, полімотивація, освітнє спілкування, позитивно-гармонійна Я-концепція, модульно-розвивальна система навчання, лонгітюдний інноваційно-психологічний експеримент.

Фурман О. Е. Психологические параметры инновационно-психологического климата общеобразовательного учебного заведения. — Рукопись.

Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук по специальности 19.00.07 — педагогическая и возрастная психология. —

Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, 2015.

Диссертация посвящена изучению психологических параметров инновационно-психологического климата жизнедеятельности учебных заведений модульно-развивающего типа, обеспечивающего благоприятное обновление как межгрупповых и межсубъектных отношений во время организованного взаимодействия, так и внутриличностных состояний (устойчивый эмоциональный настрой, экзистенциальная паритетность, чувство коллективной общности и т. п.). Предложена и апробирована психологическая концепция этого климата как методологическая основа содержания инновационной образовательной деятельности экспериментальных школ, гимназий, лицеев.

Системно-мыследеятельностная разработка инновационно-психологического климата позволила обосновать психологическое содержание его параметров: влияния и его классов (познавательного-субъектного, нормативно-личностного, ценностно-индивидуального, духовно-универсального), полимотивации как формы активизации образовательной деятельности, педагогического общения и его аспектов как разновидностей обмена (информационного, делового, смысло-поступкового), которые во взаимодействии обуславливают развитие положительно-гармонической Я-концепции и ее компонентов (когнитивного, эмоционально-оценочного, поступково-креативного, спонтанно-духовного), а также ритмически развивают каждого участника обучения как субъекта, личность, индивидуальность и детерминируют его универсальную активность. Впервые предложена методологическая план-карта изучения инновационно-психологического климата, расчленяющая объект исследования на ряд предметов, а также конкретизирующаяся в адекватных этим предметам моделях-конфигураторах, которые синтезируют разные знания об этом объекте.

Последовательное внедрение модульно-развивающей системы обучения после 5–7 лет проведения эксперимента создаёт в массовой школе специфический инновационно-психологический климат, который является отражением реального взаимодействия оргуправленческого, учебного, воспитательного и личностно-самореализационного циклов образовательного процесса. Разновидность этого климата возникает поэтапно (от подготовительно-организационного и диагностико-концептуального к формирующе-развивающему и итогово-обобщающему этапам) при помощи четырех групп условий экспериментирования – оргпсихологических, психоразвивающих, программно-методических и экспертно-психологических. При этом становление паритетной образовательной деятельности происходит по периодам функционирования учебного модуля (познавательного-информационного, нормативно-регуляционного, ценностно-эстетического, спонтанно-духовного) и по восьми от них производным этапам, которые отвечают психологическим закономерностям продуктивно развивающегося взаимодействия.

В работе предложена авторская модель самосозидания положительно-гармонической Я-концепции человека, которой, как теоретическому конструкту, свойственны высокая абстрактность и определенная условность. Вместе с тем она дает возможность основательнее объяснить структуру, функции, механизмы и главные формообразования такой реальности самосознания, как концептуальное Я.

Положительно-гармоническая Я-концепция – это сложная динамическая совокупность представлений учащегося о себе как о субъекте, личности, индивидуальности и универсумном соучастнике в деятельности во взаимодополнении Я-образа, Я-отношения, Я-поступка и Я-духовного, которые согласовывают его внутренний (мнение о себе, самоотношение, самооценка) и внешний (образовательные действия и реальные поступки) миры, функционирующие в структуре инновационно-психологического климата как его интегральное центральное звено. При этом комплексное психологическое изучение Я-концепции учащихся экспериментальных школ модульно-развивающего типа подтвердило гипотезу о зависимости между полнотой выполнения педагогическими коллективами инновационно-психологических условий и становлением положительно-гармонических траекторий развития компонентов Я-концепции школьника.

Ключевые слова: инновационно-психологический климат, параметры климата, методологическая план-карта исследования, модель-конфигуратор, психологическое влияние, полимотивация, образовательное общение, положительно-гармоническая Я-концепция, модульно-развивающая система обучения, лонгитюдный инновационно-психологический эксперимент.

Furman O. Y. Psychological parameters of innovative-psychological climate of an educational institution. – Manuscript.

Dissertation for getting the degree of Doctor of psychological sciences, specialty 19.00.07 – Pedagogical and age psychology. – State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky», Odessa, 2015.

The dissertation is dedicated to study psychological parameters of innovative-psychological climate of life activity of educational institutions of module-developing type which provides a favorable emotional-cognitive and value-semantic update as between-subjective relations and intergroup relations during organized interaction and interpersonal states (stable emotional mood, existential parity, a sense of collective cohesion, etc.). Proposed and tested psychological concept of this climate as a methodological basis of the content of innovative educational activity of the experimental schools, lyceums.

System think-activity working out of innovative-psychological climate allowed to substantiate psychological content of its parameters: impact and its classes (cognitive-subjective, normatively-personal, value-individual, spiritual-universum), polymotivation as a form of activation the educational activity, educational communication and its aspects as the varieties of exchange (information, business, semantically-deed, self-semantic) that in complementarity cause development positively-harmonious self-conception and its components (cognitive, emotional-evaluative, deed-creative, spontaneous-spiritual) and rhythmically develops each participant of learning as a subject, personality, individuality and determines its universum activity. For the first time proposed the methodological plan-map of this climate that divides the object of study on number of subjects and also concretize adequate to these subjects models-configurators which synthesizing various psychological knowledge about this object.

Phased implementation of module-developing system of learning after 5-7 years of conducting the experiment creates at a mass secondary school specific innovative-

psychological climate which is a reflection of real complementarity of org-management, learning, upbringing and personal-self-realization cycles of educational process. IPC appears phased (from preparatory-organizational and diagnostic-conceptual to forming-developing and result-generalized types) with help of four groups of conditions of experimenting – org-psychological, developing-psychological, program-methodological and expert-psychological. At this the deployment of parity educational activity as dynamically-content basis of innovative-psychological climate happens for the periods of functioning the educational module (cognitive-informational, normatively-regulatory, value-aesthetic, spontaneous-spiritual) and eight derivatives from these stages that follows psychological patterns of productive developing interaction.

Key words: innovative-psychological climate, climate parameters, methodological plan-map of research, model-configurator, the psychological impact, polymotivation, educational communication, positive-harmonious self-conception, module-developing system of learning, lengthy innovative-psychological experiment.

Підписано до друку – 20.11.2015.
Обсяг 1,9 авт. арк. Формат 60x90/16
Тираж 100 прим. Папір офсетний. Зам. № А025-15

Надруковано у ВПЦ «Економічна думка ТНЕУ»
46004, м. Тернопіль, вул. Бережанська, 2
Тел./факс: (0352) 47-58-72

Електронна пошта: edition@tneu.edu.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3467 від 23 березня 2009 року