

МЕТОДОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ІННОВАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ

Оксана ГУМЕНЮК

Copyright © 2005

Постановка суспільної проблеми. Наукова розробка нових освітніх систем і технологій, як не парадоксально, знаходиться не у царині теоретичної діяльності, навіть чітко упредметненої та свідомої, а перебуває у сфері професійного методологування. Це означає, що ефективна інноваційна модель системи національної освіти є компетенцією новітньої методології, однією із найпродуктивніших версій якої є системно-мислєдїяльнїсна методологія Г.П. Щєдровицького. Її застосування у доповненні з вітакультурною парадигмою істотно розширюють межі проблемно-рефлексивної свідомості науковців стосовно отримання повноформатних конфігурацій системних знань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми. Будь-яке наукове відкриття, як відомо, має не лише предметно-теоретичний зміст, а й методологічний, котрий, стосуючись вивчення наукового знання і дослідницької діяльності, безпосередньо пов'язаний із критичним переглядом наявного понятійно-категоріального апарату, передумов, принципів і підходів до інтерпретації новоотриманого матеріалу й культурно-історично постає як результат професійного самопізнання і самоусвідомлення самої науки як окремої сфери суспільного виробництва. До відомих двох основоположних функцій сучасної методології (вона з філософських позицій з'ясовує смисл науково-дослідницької діяльності та її взаємовідносини з іншими сферами суспільної практики, а також вирішує завдання вдосконалення та оптимізації конкретної наукової роботи) та рівнів професійного методологування, що ґрунтуються на критеріальному розмежуванні типів наукової раціональності (класичне, некласичне, постнекласичне) цілком слушно окремим напрямом у науці і культурі визнати **системно-мислєдїяльнїсну методологію**, фундатором якої є

Г.П. Щєдровицький (1929–94), а послїдовниками – численна група методологів, філософів, іґротехніків, управлїнців (Н.Г. Алексєєв, О.С. Анїсімов, О. Генїсаретський, Ю.В. Громико, В.Л. Данилова, А.Н. Зїнченко, Г.Г. Копилов, І.С. Ладенко, Ю.В. Луковенко, В.Г. Марача, В.В. Мацкевич, В.А. Нікітїн, С.В. Попов, А.А. Пузирей, М.В. Рац, В.М. Розїн, Б.В. Сазонов, А.О. Тюков, П.Г. Щєдровицький та ін.). Основні здобутки цієї методології центруються довкола унікальних рефлексивних засобів і технологічних інструментів (техніки, схеми, моделі тощо) ефективного мислення та діяльності, котрі уможливають не лише отримання різноманїтних онтологічних схем видимої реальності та невидимої дійсності, а й дають змогу розв'язувати системні наукові, суспільні та цивілізаційні проблеми.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. На основі теоретичного аналізу концептів соціально-психологічного та організаційного кліматів, вивчення досвіду фундаментального загальноосвітнього експерименту з модульно-розвивального навчання вводиться термін “інноваційно-психологічний клімат”, а також пропонується методологічна план-карта дослідження цього клімату, що взаємодоповнює чотири предмети (соціально-психологічний вплив, освітнє спілкування, полімотивація, Я-концепція) і задає послїдовність наукового вивчення їх параметрів.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У дослідженні аналізуються загальні проблеми історії та розвитку сучасної наукової методології, висвітлюються методологічні механізми об'єднання і співорганізації знань задля побудови багатосторонньої картини об'єкта, що вивчається (за Г.П. Щєдровицьким), обґрунтовується модель методологічної план-карти дослідження інноваційно-психологічного клімату модульно-розвивальної освіти, що створена на

основі багатоаспектного процесу попереднього конфігурування різнобічного наукового матеріалу.

Ключові слова: методологія, методологія науки, професійне методологування, методи і засоби пізнання, системно-мислєдїяльнїсна методологія, модель-конфігуратор, онтологія, епістемологія, реальний та ідеальний об'єкт, методологічна план-карта, вітакультурна парадигма, інноваційно-психологічний клімат, соціально-психологічний вплив та його класи, освітнє спілкування і його аспекти як різновиди обміну, полімотивація, Я-концепція.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Загальновідомо, що під *методологією* (грец. *methodos* – шлях дослідження або пізнання і *logos* – поняття, вчення) розуміють: а) “вчення про методи пізнання та перетворення дійсності” [27, с. 373]; б) “особливу сферу пізнання, змістом якої є сукупність принципів і способів організації оцінки теоретичного та емпіричного знання, система норм і правил проведення досліджень; в) універсальну рефлексивну діяльність високої досконалості у будь-якій сфері людської діяльності” [32, с. 8]. Перелік усіх визначень можна продовжувати і далі. Однак коротко заглибимося в ретроспективу.

Історично склалося так, що методологія загалом виникла через потребу в тому, щоб філософськи осмислити світ з погляду *методів* пізнання-конструювання. А ось *методологію науки* визначають як “вчення про методи досягнення істини в науковому пізнанні та зведення знань у єдину систему. Її предметом є застосування наукою методу, оскільки він стає знаряддям досягнення нових істин” [27, с. 374]. Вагомий внесок у процес вдосконалення наукової методології у ретроспективі зробили такі *мислителі*, як [27]:

– **Ф. Бекон:** обґрунтував *метод індукції* – форма умовиводу, де на підставі знання про окреме робиться висновок про загальне;

– **Р. Декарт, Б. Спіноза, Г.В. Лейбніц:** розвинули *дедуктивний метод* – перехід від загального до окремого;

– **І. Кант:** висвітлив ідею “*трансцендентальної методології*”, що відкриває умови функціонування “чистого розуму” (завдяки чому, на його думку, тільки і можлива наука);

– **Г.В.Ф. Гегель:** розкрив значущість *діалектики як філософського методу* дослідження істини та як наукової методології;

– **К. Маркс і В. Ленін:** виходили з того, що методологічною і світоглядною основою науки є *діалектичний та історичний матеріалізм* (зокрема, діалектичний вбачає основу методів пізнання в законах об'єктивної дійсності, яка дана людині у формах суспільно-історичної практики).

Проте “аналіз методологічної основи науки виявляє її багаторівневу структуру, в якій виділяють філософський та спеціально науковий рівні” [27, с. 374]. Останній містить спеціальні часткові методи (для розв'язання вузьких наукових проблем) і загальні (наприклад, матеріалістична діалектика). Загалом на сучасному етапі розвитку науки є підстави говорити про *методологію класичного* (цікавить спосіб або шлях отримання об'єктивно нового наукового знання, що позбавлене будь-якої суб'єктності, тому за ідеал науковості прийняті фундаментальні науки – математика, фізика, хімія), *некласичного* і *постнекласичного дослідження*, а також про постання альтернативних класичному типів професійного методологування – *методології науково-дослідницьких програм* (І. Лакатош), *системно-мислєдїяльнїсної методології* (Г.П. Щєдровицький, О.С. Анісімов, Ю.В. Громико та ін.) і *вітакультурної методології* (А.В. Фурман, Б.В. Попов та ін.).

Основні положення системно-мислєдїяльнїсної методології (СМД-методологія) виникли, як відомо, у процесі роботи Московського методологічного гуртка (ММГ). Останній сформувався у 1952–1954 роках на філософському факультеті Московського державного університету імені М. Ломоносова із неформального об'єднання студентів, які займалися логічними дослідженнями. Лідером цього гуртка став А. Зінов'єв, а до кола його соратників належали Б. Грушин, М. Мамардашвілі та Г. Щєдровицький.

Пізніше це об'єднання розпалося, а кожний із учасників реалізував у подальшому власну дослідницьку програму. Неформальну гурткову і семінарську роботу продовжив Г.П. Щєдровицький. На семінарах вченого і далі застосовується назва ММГ. У 1980 році він перейменовується на СМД-методологію чи СМД-підхід, що ґрунтовно розробляється Г.П. Щєдровицьким та його науковою школою.

Підґрунтям становлення СМД-методології є теорії діяльності та мислення, системний підхід, проблеми логіки, епістемології (вчення про знання), власне методології, онтології

(вчення про буття або про те, що є), певною мірою психології, а також “поняття про рефлексію як самостійний інтелектуальний процес, відмінний від мислення, і специфічний механізм розвитку діяльності” [2, с. 925]. Специфіка цього методологічного підходу, – пише А.Ю. Бабайцев, – мислилась через технологію синтезу різнопредметних знань і створення нових конфігурацій із знаннєвих комплексів, що традиційно стосувалися різних дисциплін. При цьому “методологія спрямована не на часткові науки і види діяльності, а на весь універсум людської діяльності. Якщо наука була викликана до життя обсяжною онтологією природи і натуралізмом, то методологія, як нова форма мислення і діяльності, перш за все онтологією діяльності та діяльнісним підходом” [Там само].

Системно-мислєдїяльнїсна методологія, що розроблена школою Г.П. Щєдровицького [2; 5; 28; 35], на думку А.В. Фурмана [28, с. 6,7], по-перше, усвідомлено відділяється від логіки, теорії пізнання, філософії і науки в цілому; по-друге, обґрунтовується як новий синтетичний спосіб мислення; по-третє, створює технологію синтезу різнопредметних знань і нові конфігурації із знаннєвих комплексів різного дисциплінарного походження; по-четверте, спрямована не на окремі науки і види діяльності, а на весь універсум людської діяльності; по-п'яте, оголошує мегатенденцією сучасної культури *методологізацію* усіх можливих сфер цієї діяльності; по-шосте, програмує і розповсюджує методологічний спосіб мислення у просторі реальної соціальної взаємодії (робота методологічного гуртка, відповідні семінари і публічні лекції); по-сьоме, програмує і зреалізовує практику організаційно-діяльнісних ігор (ОДІ); по-восьме, узагальнює ОДІ як метод розвитку колективної мислєдїяльностї; нарешті по-дев'яте, організовує методологічне співробітництво як міжпрофесійний соціокультурний рух, а також перші методологічні лабораторії, журнал, альманах.

Варто зауважити, що робоча *схема мислєдїяльностї* фіксує три пояси: а) колективно-групове практичне мислєдїяння (мД, зокрема, організація діяльності групи), б) думку-комунікацію (Д-К), котра виявляється у словесних текстах (наприклад, “живий” діалог, висловлювання та репліки учасників дискусії, особистісні аргументації тощо), в) чисте мислення (М), яке уможлиблюється в невербальних схе-

мах, формулах, графіках та ін. (виявляється на дошках чи папері як створення рисунків, схематизацій, таблиць тощо) [див. дет. 36].

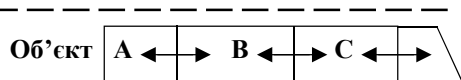
Вище зазначалося, що методологія науки – це не тільки вчення про методи досягнення істини, а й про інтеграцію знань у єдину системну цілісність. Зокрема, у системно-мислєдїяльнїсній методології Г.П. Щєдровицького обґрунтовуються такі *механізми об'єднання і співорганізації знань*, як [35, с. 634]: а) їх систематизації задля використання у практичній діяльності, б) систематизації з метою трансляції і навчання підростаючого покоління, в) систематизації для створення багатосторонньої картини об'єкта, що вивчається. На його думку, останній є найактуальнішим. Це пояснюється тим, що сучасні суспільні завдання (наприклад, питання ефективного менеджменту) вимагають одночасного використання знань з різних наукових предметів у нашому житті. У результаті інтеграції цих знань отримуємо “одне цілісне (або цілісно-організоване) уявлення про складний “багатосторонній” чи “комплексний” об'єкт” [35, с. 635]. Але у процесі практичних пошуків, – за словами вченого, – він не набуває єдиних законів життя, хоча й існує в організаційно-управлінській діяльності. Тому незрозуміло, чому цей об'єкт не може бути поданий у єдиній науково-теоретичній картині, що отримуємо шляхом поєднання різних уявлень? Наприклад, останні можуть охоплювати поняття про навчання, виховання, освіту тощо. Але мовиться не про їх комплексне описання, а про можливість отримати цілісне науково-теоретичне зображення об'єкта через синтез різних уявлень про них, котрі сформовані у відмінних наукових дисциплінах (філософії, соціології, педагогіці, психології, освітології та ін.).

Подальше висвітлення цієї проблеми вимагає конкретно-наукового її витлумачення через СМД-методологію. Крім того, така потреба зумовлена й тим, щоб глибше зрозуміти як виникла методологічна модель інноваційно-психологічного клімату, що наводиться нижче. Відтак звернемося до статті дослідника, що називається “Синтез знань: проблеми і методи” та процитуємо окремі її сторінки [35, с. 634–666].

“Щоб зробити аналіз продуктивнішим, зосередимося на третьому механізмі – синтезі знань, тобто їх систематизації і співорганізації з метою створення багатосторонньої теоретичної картини об'єкта, що вивчається.

Щоб об'єднати у єдину систему односторонні знання про об'єкт їх інколи інтегрують механістично. Іншими словами, часткові знання про об'єкт зводять у загальну теоретичну систему і розглядають їхній зміст як його частину (наприклад, див. нижче, [35, с. 637]).

Знання (А) і (В) і (С) ...

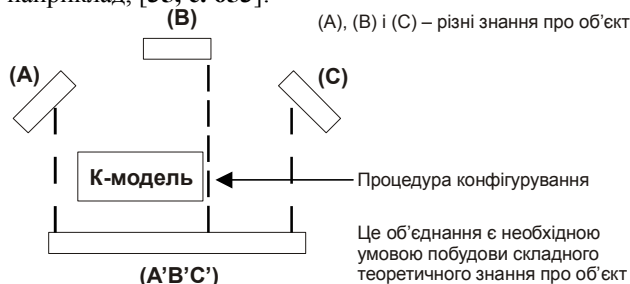


Прикладом цього може бути сучасна теоретична біологія, до складу якої входять багато різних дисциплін, що досліджують “життя”, хоча обґрунтовують його кожен раз із іншого боку, а відтак будують на цій основі теоретичні уявлення, які частково стосуються цілісної картини буття. Тому такі спроби об'єднання системи знань – безперспективні. Це схоже на той випадок, коли хочемо отримати уявлення про структуру деталі шляхом простого приєднання креслярських проекцій одна до одної.

Важливого значення також набуває проблема розмежування понять об'єкта і предмета дослідження (останній вибудовується через відношення між знаннями та їх об'єктом [35, с. 642]). Крім того, треба розрізняти *ідеальний* (наприклад, – за словами А.В. Фурмана, – думка про стіл чи мисленнєвий образ столу) та *реальний* (тобто конкретний стіл) різновиди об'єкта, для того щоб отримати істинну систему знань про нього.

Система всякого розвинутого предмета нараховує принаймні вісім основних типів одиниць і ще декілька складних суперодиниць. До перших належать: факти, “засоби вираження”, система методик, онтологічні схеми, моделі (частково відтворюють об'єкт), знання (об'єднані у систему теорії), проблеми, задачі. Ці одиниці організуються у взаємопов'язані агрегати й утворюють складні функціональні, а згодом матеріально-організаційні, структури.

Для того щоб об'єднати в одну систему різні знання про об'єкт потрібно перебудувати їх відповідно до його структури. Для цього створюють *модель-конфігуратор*, що дає змогу пояснити процес синтезу різних знань про об'єкт та їх зведення у єдине складне знання-систему, наприклад, [35, с. 653]:



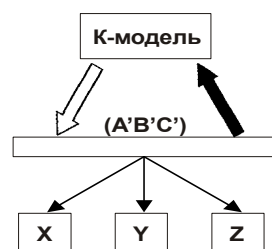
Отже, спочатку слід будувати модель-конфігуратор, що обґрунтовує існуючі різнобічні знання про об'єкт, а не використовувати системне уявлення об'єкта за вихідне, оскільки так закривається дорога до вияву дійсної структури об'єкта. Шляхом побудови конфігуратора

можна пояснити проблему “життя”, що знаходиться перед теоретичною біологією. Дослідники із цієї галузі науки приходять до висновку, що неможливо обґрунтувати повно сутність буття у тому разі, якщо взяти до уваги лише один якийсь наявний рівень. У підсумку можна сказати, що біологам необхідна “перпендикулярна” структурна модель усіх рівнів життя. Тут потрібний епістемологічний аналіз, що й стане передумовою створення конфігуратора, а останній буде вихідним пунктом для побудови загальної теорії життя.

Схожі проблеми є і перед педагогікою, адже наукові дослідження у цій галузі до свого часу переважно мали психологічну орієнтацію. У цьому сенсі варто згадати слова А.В. Фурмана, де він зауважує, що педагогіка паразитує на предметному змісті психології. Г.П. Щедровицький переконаний, що навчання і виховання являють собою складний багатоаспектний об'єкт і не можуть обмежуватися лише процесами психологічного розвитку індивіда. Тому треба розширювати предмет педагогічних досліджень: він повинен охоплювати не тільки проблеми цілей навчання і виховання, а й моделювання людини майбутнього, динаміку малих груп, зміст освіти, стимулювання учбової діяльності та ін. Щоб охопити в межах єдиної системи наукових предметів таке широке коло проблем, треба певним чином синтезувати уявлення і методи різних наукових дисциплін – соціології, логіки, психології, лінгвістики, етики, естетики, вікової фізіології тощо. Але така постановка завдання потребує побудови конфігураторів. Останні об'єднують і синтезують різні знання, які стосуватимуться одного об'єкта. А реальність цих можливостей може бути підтверджена і доведена лише практикою майбутньої роботи із створення і використання конфігураторів.

У результаті роботи із конфігурування знань з'являються такі утворення: а) структурні моделі об'єкта і б) власне теоретичні знання, що отримані на основі структурних моделей і синтезують набір різних знань про об'єкт. Теоретичні знання є справжніми (дійсними) лише стосовно поданого в моделі ідеального об'єкта. У тому випадку, коли процедура виведення теоретичних знань із моделі була здійснена правильно, тобто відповідала мисленнєвим нормам, то вони завжди будуть істинними і необхідними.

Теоретичні знання можуть використовуватися не тільки стосовно ідеального об'єкта, а й відносно окремих об'єктів практики. Але у цьому разі виникає своєрідне перетворення структури теоретичного знання і вони, у зв'язку з цим, починають утворювати нові структури знань, наприклад [35, с. 657]:



У цьому випадку структура теоретичних знань про ідеальний об'єкт перетворилася у знання про окремі об'єкти практичної діяльності. Всупереч теоретичним знанням, що є істинними, останні, якщо вони отримані шляхом такої трансформації, завжди залишаються лише гіпотетично і ймовірно істинними.

Щоб подолати місток між теорією і практикою, – зазначає А.В. Фурман, – треба розширювати поле свого професійного вдосконалення. Останнє стосується оволодіння людиною таких рівнів: “теоретичного (робота в сфері категорій і понять), методологічного (створення власних універсальних моделей, проектів, їх насичення науковими знаннями, взаємодоповнення різних позицій і поглядів), проектно-конструкторського (побудова реальних проектів і програм), експериментального (проведення циклу досліджень людини за особливих умов її життєдіяльності задля перевірки психологічної теорії на істинність), методичного (застосування методу за конкретних умов, що передбачає чітку послідовність у виконанні дій і прийомів), практичного (зосередження навколо потреб, бажань та інтересів осіб, груп, соціумів; інтегрування знань, норм, цінностей і вітакультурного досвіду з конкретною людиною)” [29, с. 49–50].

Перетворення теоретичних знань у практичні (або перехід знакової форми з ідеального об'єкта теорії на реальні об'єкти практики) і є *основним процесом життя знань*, тобто тим, що показує, в чому вони існують як знання, і те, заради чого ми їх, власне кажучи, створюємо. Крім того, сама знакова форма (текст, схема, формула) теоретичних знань має бути влаштована й організована так, щоб забезпечити це перетворення. Але водночас повинна відносно самостійно існувати й зберігати власний зміст і зміст сама знакова форма системи теоретичних знань (“повні” чи “чисті” знання), незалежно від того, чи буде вона розглядатися у практичній площині.

Виникнення системи *формальних знань* першочергово пов'язане із систематизацією ідеальних об'єктів та їх організацією у єдину онтологічну картину. Інколи перші існують у сфері науки і філософії у вигляді окремих автономних одиниць – тоді їх називають *поняттями* (хоча це не зовсім правильно). Із розвитком науки окремі формальні знання витісняються системами формальних знань. У нерозривній єдності із онтологією систематизовані формальні знання утворюють *систему теорії*. Але у традиційній епістемології із початку XIX століття до нашого часу система теорії, як правило, ототожнюється із багатьма систематизованими формальними знаннями. Зазначений підхід має таке пояснення. Перше полягає у тому, що виникали методологічні труднощі під час описання системи теорії як заснованої із двох різних утворень – системи формальних і системи ідеальних об'єктів, що подані в узагальненій онтології. Друге ґрунтується на реальній автономності систем формальних знань. Це пояснюється тим, що завдяки інтенсивному розвитку у XIX столітті філософії математики і математичної логіки, над ними (формальними знаннями) були побудовані нові

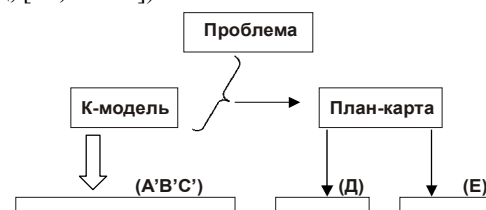
знання методичного і методологічного типу, що відображали структуру вихідних формальних знань. Завдяки цьому останні стали немов би “підвішаними” до мета-знань, а їх зв'язок з онтологією був послаблений чи розірваний зовсім. І тому окремі системи формальних знань перетворилися у формалізовані системи.

У результаті усіх цих процесів систематизації та формалізації багато із формальних знань, що входили у систему теорії, неминуче втрачають безпосередній операційний зв'язок з одиничними об'єктами практики. Але сама теорія може існувати у системі культури до тих пір, поки у її складі залишається достатньо велика кількість формальних знань, що безпосередньо “виходять” на об'єкти практики і тоді сама теорія завжди існує і розгортається лише заради них.

Якщо теорія фіксує статистику у з'ясуванні природи досліджуваного об'єкта, що не підлягає безпосередньому спогляданню, – підкреслює А.В. Фурман, – то методологія відображає динаміку самого процесу пізнавальної творчості, спрямованого на мисленнєве проникнення у потаємний зміст цього об'єкта. Звідси очевидно, вказує далі учений, що теорія і метод тотожні за змістом, але відмінні за функціями: перша покликана здійснити своєрідну флюорографію певного упредметненого фрагмента дійсності, другий – обґрунтувати шлях, спосіб його пізнання чи перетворення. Образно кажучи, “теорія – це своєрідна фотографія невидимої реальності, а методологія – кінофільм про цю реальність” (А.В. Фурман).

По-іншому працюють структурні моделі об'єктів, оскільки відображають об'єкт як такий, безвідносно тих чи інших можливостей його практичного застосування. *Модель-конфігуратор використовують як засіб, що дає змогу визначити шляхи і схеми подальших досліджень об'єкта*. З її допомогою здійснюється синтез знань і розгортається цілий ланцюг нових “органів” науки й навіть уся методична частина.

Наступна процедура аналізу та описання об'єкта вивчення відображає специфічну задачу методологічної роботи. Саме методолог повинен відповісти на запитання, які предмети вивчення треба сформувати і як у них слід “рухатися”, щоб ці проблеми розв'язати. Образно кажучи, треба ще до початку спеціального наукового дослідження об'єкта “добудувати” його *план-карту*, наприклад, [35, с. 664]:



Знаки (D) і (E) відображають нові спеціально-наукові знання про об'єкт. Відтак *сукупність різних предметів вивчення і послідовність їх розгляду фіксує методологічна план-карта дослідження*. Остання будується на основі структурної моделі і стосується самого об'єкта. Крім того, методологічна план-карта являє собою: а) особ-

ливе зображення об'єкта, б) презентує *особливий предмет у науці*, в) розчленовує об'єкт на низку предметів. А ось структурна модель створюється на основі існуючих часткових знань і часткових предметах дослідження даного об'єкта. Отож план-карта, що фіксує предмети вивчення, – надзвичайно ефективний методологічний засіб, що дає змогу організувати дослідження у певному науковому напрямку”.

* * *

Під час обґрунтування методологічної план-карти інноваційно-психологічного клімату модульно-розвивальної освіти (*рис.*) скористаємося *дедуктивним методом*. Із рисунку випливає, що *об'єктом* нашого дослідження є інноваційно-психологічний клімат експериментальної системи освіти, а *предметом* – психологічна система його складових (соціально-психологічний вплив та його класи, освітнє спілкування та його аспекти як різновиди обміну, *полімотивація* та сфери умов її розгортання, які в сукупності спричиняють становлення позитивно-гармонійної Я-концепції та її компонентів). Відтак можна констатувати, що, по-перше, презентована план-карта містить принаймні чотири предмети (соціально-психологічний вплив, освітнє спілкування, полімотивація, Я-концепція), а останній являє собою інтегральний предмет вищезазначеного об'єкта; по-друге, вона показує, як потрібно рухатись, щоб обґрунтувати кожен із цих предметів; по-третє, з'являється можливість визначити ту послідовність, у котрій повинні аналізуватися різні структурні частини моделі; по-четверте, дає змогу отримати систему знань, що із самого початку наукового пошуку були пов'язані між собою та описували об'єкт у цілому; по-п'яте, вона “являє собою особливе зображення об'єкта, що розкладений на низку предметів” [35, с. 666]. “Саме цю сторону справи, як зауважує Г.П. Щедровицький, – сукупність можливих предметів вивчення і послідовність їх розгляду – повинна фіксувати методологічна план-карта дослідження” [Там само, с. 665].

Подальший науковий аналіз розпочнемо із розгляду *першого предмета* – *соціально-психологічного впливу та його класів*, що функціонують у вітакультурному просторі-часі. Узагальненими категоріями (найбільш універсальні фундаментальні поняття) психолого-педагогічного впливу є вітакультурний простір і час. І це цілком закономірно, адже “психічне формується у процесі відображення та інтеріоризації різних просторово-часових імперативів, що

становлять змістову специфіку тих реальностей об'єктивного світу (предметних, соціальних, культурологічних тощо), з котрими вступає у взаємодію індивід під час свого людського становлення. Просторово-часова структура психічної організації особи, котра досягнула відповідного рівня розвитку, починає переломлювати через себе усі зовнішні впливи, а також здійснювати вплив на всі рівні її психічної регуляції діяльності і поведінки” [15, с. 22].

Параметри вітакультурного простору (цілісність, структурність, автономність, саморозвитковість) є своєрідними умовами, за яких здійснюється перебіг форм учнівської активності (поведінка, діяльність, освітня вчинкова дія, спілкування), розгортаються позиції і стосунки між учасниками навчально-виховно-освітньо-самореалізаційної взаємодії та формуються певні норми й цінності. А оволодіння сферами змістового модуля (знання, уміння, норми, цінності) відбувається завдяки часовій організації психіки, яка функціонує у свідомості наступників у вигляді: а) *безпосередньо* (закладений у механізмі власного біологічного годинника, який природно лине із минулого до майбутнього) і б) *опосередковано* пережитих вимірів часу головно шляхом входження у потік освітніх переходів від вічного до майбутнього через теперішнє у минуле (виникає завдяки інноваційним програмово-методичним засобам і логіці розгортання різновидів змісту розвивальної взаємодії). Зазначимо, що вічне суголосне духовності-творчості, майбутнє – еталону моральності, теперішнє – соціальності, а минуле – розумності. Примітно, що вітакультурний простір існує як певна *об'єктивна реальність*, а час – постає як *суб'єктивна дійсність* і пояснює поперемінну актуалізацію основоположних “модусів суб'єктивності” [24] (суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум). Відтак час – це потаємний ключ до розуміння психодуховної природи людини.

Методологічну основу простору-часу становить вітакультурна парадигма, складові якої (Дім, ковітальна спільнота, культурне тіло) запропоновані Б.В. Поповим [23] і А.В. Фурманом [31] (духовна аура суспільства – інтегральна за характером і найголовніша за методологічним статусом). Основними категоріями цієї парадигми є “освіта”, “розвиток”, “культура” і “життя”. Зокрема, *Дім* як метафора

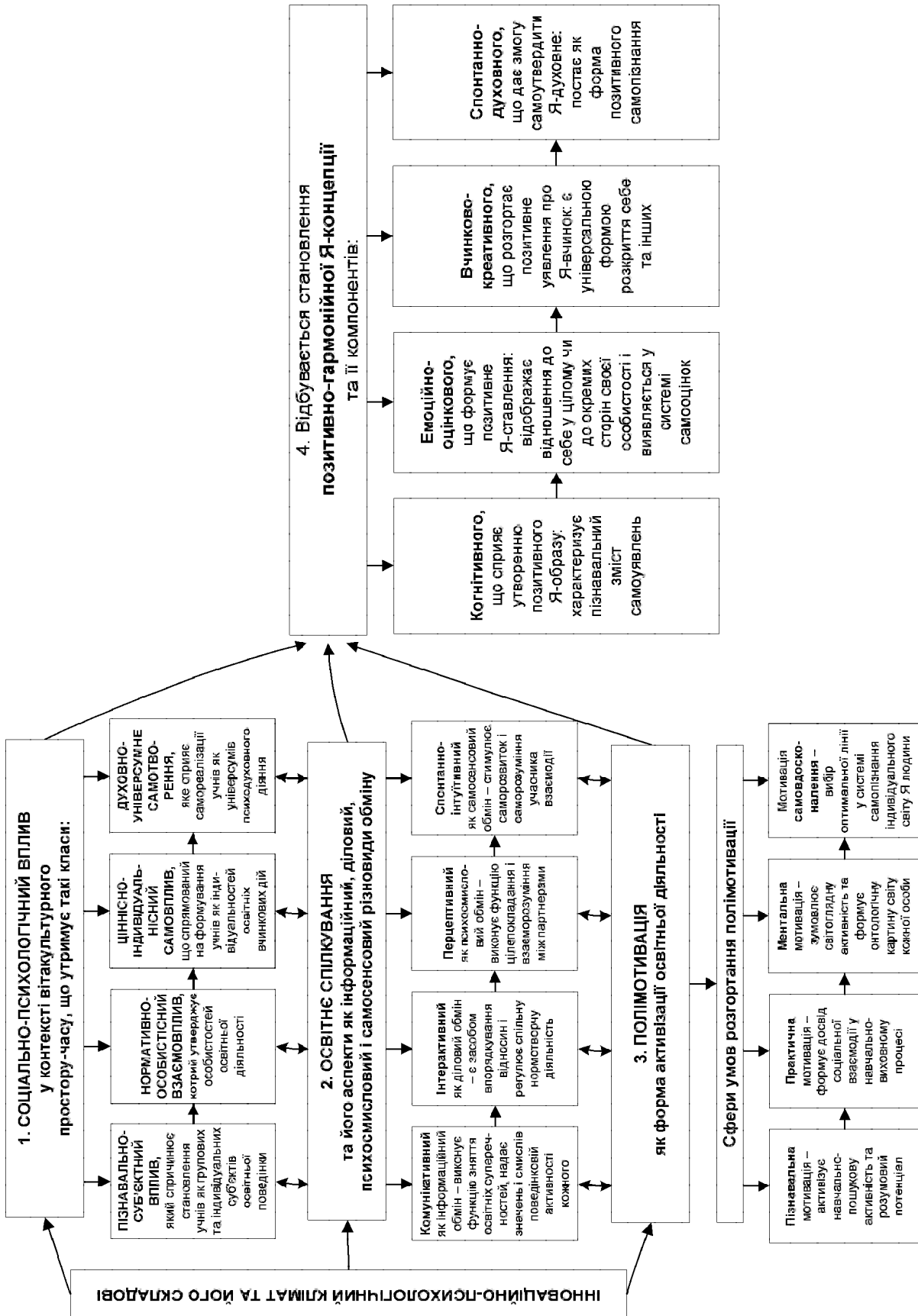


Рис.

Методологічна план-карта дослідження інноваційно-психологічного клімату модульно-розвивальної освіти

ковітальної буденності досліджується філософами у контексті культурогенезу [26]. Його вершиною є мова, що підтверджує М. Гайдеггер таким висловом: “Мова – дім буття, бездім’я – ознака його забуття” [Там само, с. 11]. Домом можуть бути сім’я, школа, вулиця, етнос, нація, культура, Земля, Всесвіт, але найчастіше – це батьківщина, де кожен виріс і стався як громадянин. При цьому “важливо не те, з якого матеріалу будується перший, а те, за допомогою яких зміцнювальних зв’язків формується. Дім може бути побудований тільки любов’ю” [18, с. 40]. Тому зазначена парадигма розширює поле вдосконалення і функціонування вітакультурного простору-часу *школи як Дому* культуротворення.

Зазначимо, що не психіка сукупності особин породжувала символічні дії, мову, свідомість, а трудовий цикл олюднював, згуртовував, виховував і навіть “осмислював” життя. Адже в гуртових актах олюднювалося останнє через кульмінаційні моменти нервового перенапруження, ейфорії, занурення в інший психічний світ, тобто у стан межових трансперсональних переживань. У такий спосіб народжувалися людські першосмисли “Ми”, “Разом”, “Ніхто інший” тощо. Так формується *ковітальна спільнота й культурне тіло* загалу, виникає не лише Я-свідомість, а й Ми-свідомість [30, с. 49].

Реальне функціонування вказаних складових-модусів вітакультурної парадигми стає можливим завдяки наявності класів соціально-психологічного впливу. Особлива роль належить нормативно-особистісному взаємовпливові, котрий через колективно-нормативну діяльність (“Ми-зібрання”) між вчителем і учнями сприяє творенню себе, виробленню світоглядних орієнтирів й утвердженню групових статусів. Отож, цілком слушно, що поняття особистості буде порожнім, якщо воно не корелюватиме з конкретним культурним тілом, котре формує не тільки практичний розум, а й людську психіку, здатність до мисленнєвого, або рефлексивного сприймання себе, та економічного доквілля [23, с. 44, 45].

Духовна аура суспільства, – як зазначає А.В. Фурман, – це внутрішнє наповнення соціального життя нації духовними станами самоочищення, позитивної віри, історичного самоствердження і цілепокладання на тлі переважання соціокультурного над біологічним. Відповідно до вимог принципу кватерності, за модульно-розвивальної системи духовність

твориться у контексті вітакультурного буття учня-універсума за такими рівнями як: а) продукт життєдіяльності, котрий збагачує вчинковий досвід Я-реального; б) джерело виникнення духовно-сенсових станів – глибин Я-несвідомого; в) психоформа саморозвитку і самореалізації у сфері Я-ідеального; г) підґрунтя віри, котре продукує абсолют Я-духовного. Тоді інноваційне ведення освітнього процесу дає змогу кожному на духовно-естетичному етапі, завдяки моделюванню ситуацій самотнього творення і продуктивного фантазування, розширювати внутрішні горизонти духовного самовдосконалення й у такий спосіб реалізувати все те краще, що закладене в особі від людської природи. А духовно-універсумний клас впливу створює зорієнтований вітакультурний простір безперервної розвивальної взаємодії вчителя (викладача) і учнів (студентів) як основи їхньої паритетної освітньої діяльності. Внаслідок такої шкільної аури духовного самотворення відбувається “реалізація множинних “Я” у просторі ковітального “Ми” й утворюється локалізований осередок аури суспільства” [30, с. 51].

Для того щоб інтегрувати в одну цілісність знання про об’єкт пізнання (у нашому випадку – це інноваційно-психологічний клімат і його складові [6]), створено моделі-конфігуратори різновидів соціально-психологічного впливу (наприклад, див. 9, розділ 3, с. 160, 175 і т. д.), які фрагментарно описують цей об’єкт. Зокрема, у них об’єднуються такі різноманітні теоретичні знання: а) соціально-психологічна концепція оргклімату В.П. Казміренка (головно параметр простору та його властивості: цілісність, структурність і т. ін.), б) циклоїдна модель переживання часу Б.Й. Цуканова (переважно властивості суб’єктивного часу – минуле, теперішнє, майбутнє і вічне), в) вітакультурна парадигма у сфері професійної освітньої діяльності А.В. Фурмана у її центральній ланці – моделі повного функціонального циклу модульно-розвивального процесу, г) відомі психологічні концепції аспектів спілкування, методів психологічного впливу, д) психологічна концепція індивідуальності В.Н. Колесникова тощо. Внаслідок систематизації цих знань виникає одне надскладне *теоретичне знання про соціально-психологічний вплив* та його класи, що спричиняють становлення учнів як: а) групових та індивідуальних суб’єктів освітньої поведінки, б) особистостей освітньої діяльності,

в) індивідуальностей освітніх вчинкових дій та г) універсумів психодуховного діяння [див. дет. 9, с. 158–253]. Водночас вони (класи) частково описують об'єкт пізнання і конкретизують предмет у такій новій організованості: соціально-психологічний вплив та різновиди його класів (пізнавально-суб'єктний, нормативно-особистісний, ціннісно-індивідуальний, духовно-універсумний).

Згідно з пропонованою план-картою дослідження інноваційно-психологічного клімату подальший аналіз доцільно розпочати із *другого предмета – освітнього спілкування*, яке має свою план-карту [7, с. 80]. Крім того, зазначений предмет ще й утримує моделі-конфігуратори [7, с. 83, 88], що інтегрують у собі різні знання не тільки про освітнє спілкування, а й частково про інноваційно-психологічний клімат. Зокрема, до них належать: а) концепція соціально-психологічної структури спілкування (Г.М. Андрєєва, М.Н. Корнєв, А.Б. Коваленко, Л.Е. Орбан-Лембрик), б) соціально-психологічна теорія організації В.П. Казміренка (головно параметр інформаційно-ділового обміну), в) теорія освітньої діяльності А.В. Фурмана, г) елементи комунікативного процесу Г. Лассуела (у вигляді запитань), д) психологічний аналіз різноманітних структур міжособистісної взаємодії М. Вебера, П. Сорокіна, Т. Парсонса, Я. Щепанського, В. Панферова, Е. Берна, П. Єршова, О. Леонтєва, Дж. Міда, Л. Уманського, Н. Казаринової та ін., е) психологічна концепція пошуку смислу життя В. Франкла тощо. У результаті створення моделей-конфігураторів: а) комунікативної міжсуб'єктної взаємодії, яка поєднується із інформаційним обміном, б) міжособистісної інтеракції, котра інтегрується із діловим, в) міжіндивідуальної перцепції, яка взаємопов'язується із психосмисловим і г) спонтанно-інтуїтивної взаємодії, котра наповнює взаємини самосенсовим обміном, отримуємо одне систематизоване *теоретичне знання про освітнє спілкування та його аспекти як різновиди обміну*. Водночас перший – виконує функцію зняття освітніх суперечностей (за його допомогою учасники навчання розуміють, що без ґрунтового процесу оволодіння знаннями вони не зможуть належно функціонувати на наступних періодах модульно-розвивального циклу), надає значень і смислів поведінковій активності кожного, а тому виникає оперування знаннями як соціаль-

ними еталонами спілкування. Другий (інтерактивний) – продукує діловий обмін, регулює організацію спільної діяльності учасників, а відтак взаємозбагачує їх як співдіячів і водночас як співрозмовників. Перцептивний (третій) аспект дає змогу пізнати один одного, смислово самоствердитися через вчинкові дії й у такий спосіб виконує функцію взаєморозуміння між ними. Спонтанно-інтуїтивний – сприяє саморозвитку, саморозумінню за допомогою вибору однієї із психодуховних форм. Зазначені аспекти освітнього спілкування через процес конфігурування, знову ж таки, фрагментарно обґрунтовують інноваційно-психологічний клімат у зв'язку із наявністю інших його (клімату) предметів.

Вичленення третього предмета дослідження – *полімотивації* – потребує також окремого психологічного аналізу. У процесі синтезу таких теоретичних знань: а) психологічної теорії установки Д.Н. Узнадзе, згідно з якою існує стільки форм поведінки і способів організації діяльності, скільки мотивів, які надають людській активності сутності та значення, цілеспрямованості та смислу, б) психологічної концепції полімотивації поведінки І.В. Імедадзе, що розмежовує поліпотреби і полімотивацію як різні психологічні феномени: у першому наявність предмета бажання спричинює поведінкові операції та дії, у другому поліпотребує джерело є засадою утворення кількох діяльностей, де кожній відповідає свій мотив, в) психологічного аналізу життєвих ситуацій Ф.Е. Василюка, в результаті якого виокремлений стан полімотивації як унікального надскладного феномена, котрий залежить від типу життєвого світу особи, конкретної критичної ситуації (стрес, фрустрація, конфлікт, криза), в якій вона перебуває, та від їх співвідношення, г) сферумов полімотивації В.П. Казміренка – організаційно-практичної мотивації (активізує творчий потенціал тощо), організаційно-інституційної мотивації (співробітництво, співпереживання, взаємодопомога, відповідальність, влада), мотивації організаційного менталітету (етнічна приналежність, престиж, сенс життя), д) теорії освітньої діяльності А.В. Фурмана, що втілені у модель-конфігуратор [див. 8], виникло одне складне *теоретичне знання про полімотивацію як форму активізації освітньої діяльності вчителя і учнів та сфери умов її розгортання* (пізнавальна, практична, ментальна, мотивація самовдосконалення, див.

план-карту інноваційно-психологічного клімату).

Четвертим, інтегральним, предметом дослідження цього об'єкта є *позитивно-гармонійна Я-концепція* учасників розвивальної взаємодії. Вона розвивається й утверджується у їхньому внутрішньому світі внаслідок дії трьох попередніх зазначених складових інноваційно-психологічного клімату. Правомірність функціонування чотирьох предметів, де один займає важливе положення, перегукується із юнгівським принципом кватерності. “Кватерність Юнг розумів як універсальний архетип, логічну передумову будь-якого цілісного судження. Наприклад, щоб описати горизонт як ціле, потрібно згадати чотири сторони світу... Чотири елементи трапляються всюди, і насамперед у людських психічних функціях: відчуття (сенсорика), мислення (логіка), почуття (етика, емоції), інтуїція (апріорне знання)... Кватерність ... має структуру 3+1, у якій один з елементів займає особливе положення або має порівняно іншу природу... Саме четвертий, доповнюючи тих трьох, робить їх чимось єдиним, символізуючи Універсум” [11, с. 36–38]. Відповідно до цього, перших три предмети формують зовнішньо-внутрішній контур психічної регуляції учнів, а останній – являє собою суто внутрішнє ядро їх самоорганізації у цілісному функціональному циклі навчального модуля. Крім того, Я-концепція центрується як внутрішнє “зняття” трьох попередніх предметів у такий спосіб, що піднімає на більш високий рівень загальне розуміння об'єкта – феномена інноваційно-психологічного клімату. Останній сприяє не тільки поперемінному перебігу “образів суб'єктивної реальності” [24] (суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум), набуття наступниками соціокультурного досвіду через пізнавально-пошукову діяльність, причетності до циклів культуротворення (нормотворення, смислотворення, сенсотворення), формування мотивів до нормотворчої діяльності, здійснення освітніх вчинкових дій, а й з'яві системи позитивних самоуявлень кожного, які формовтілюються у феномен Я-концепції. Вона є не лише центральною ланкою самосвідомості наступників, а й важливим чинником спричинення їхніх освітніх форм активності, тобто таким внутрішнім утворенням, котре опосередковує учнівську позицію, набір соціальних ролей, статус тощо. Загалом станов-

лення позитивно-гармонійної Я-концепції допомагає учасникам розвивальної взаємодії визначитися в освітньому просторі щодо здійснення вчинкових дій, ідентифікуватися із своєю групою, досягнути самоототожнення, оцінити свої та інших досягнення, а відтак сприяє повнофункціональному самоутвердженню.

Створена модель-конфігуратор на предмет розгортання і взаємодоповнення компонентів позитивно-гармонійної Я-концепції синтезує різноманітні знання про об'єкт дослідження [10, с. 144], а саме: а) структурну модель глобальної Я-концепції Р. Бернса, б) філософсько-психологічну теорію вчинку В.А. Роменця, В.О. Татенка, Т.М. Титаренко, І.П. Мацохи, П.А. М'ясоїда, в) диспозиційну теорію особистості В.А. Ядова, г) теоретико-емпіричні дослідження проблематики Я-схем П. Левіскі, Х. Маркус, П. Нуріуса, д) соціально-психологічну теорію організації В.П. Казміренка, е) концепцію цілісного функціонального циклу модульно-розвивального процесу у взаємодоповненні чотирьох періодів освітньої діяльності А.В. Фурмана, є) авторську теоретичну модель складових інноваційно-психологічного клімату. Вона (модель) дає змогу стверджувати, що у підсумку виникає сукупне *теоретичне знання про позитивно-гармонійну Я-концепцію* учасників інноваційної взаємодії та її *структурні компоненти* (когнітивний, емоційно-оцінковий, вчинково-креативний, спонтанно-духовний) і їх *модальності* (Я-реальне, Я-інформаційне, Я-свідоме, Я-ідеальне, Я-нормативно-рефлексивне, Я-підсвідоме, Я-ціннісно-рефлексивне, Я-надсвідоме, Я-несвідоме, абсолют Я-духовного) (див. детально методологічну план-карту). Водночас такий поділ є умовним, тому що у реальному психодуховному бутті особи названі компоненти синергійно взаємопов'язані.

Утвердження та формування розвиткових процесів у сучасному суспільстві, гармонізація міжособистісних, міжгрупових відносин у соціумі неможливі без подальшого введення інновацій у загальноосвітні школи. Спроможність підростаючого покоління активно впливати на навколишній світ і максимально реалізувати природний потенціал щодо власного культурного зростання забезпечує модульно-розвивальна система освіти А.В. Фурмана [33], що функціонує за законами інноваційно-психологічного клімату. Її технологія введення навчально-ви-

ховного процесу дає змогу кожному учаснику розвивальної педагогічної взаємодії оволодівати не лише знаннями, уміннями, навичками, а й формує соціальні норми життя (взаємодопомога, громадянська свідомість, відповідальність, міжетнічна повага та ін.), сприяє привласненню загальнолюдських цінностей (ідеали, вірування, устремління, світоглядні програми, прагнення тощо), котрі допомагають розбудовувати гуманне, правове та демократичне суспільство. Цілісний модульно-розвивальний цикл, послідовно наповнюючи різним психолого-педагогічним змістом етапи навчально-виховно-освітнього процесу, створює особливе – у структурному і динамічному втіленнях – освітнє середовище, де і відбувається багатовекторна реалізація соціальної активності вчителя та учнів у їхній співдіяльності.

Інноваційно-психологічний клімат стосується *освітнього простору школи* як окремого інституту суспільного виробництва (транслює соціально-культурний досвід від покоління до покоління і відповідно розвиває усіх учасників). Життєдіяльність цього інституту організовується ритмічно як взаємодоповнення різних циклів – оргуправлінського (розклад занять), навчального (пошукова пізнавальна активність школярів, яка спрямована на оволодіння ними науковими знаннями і досвідом), виховного (привласнення соціально-групових норм через систему ставлень, оцінок, взаємодій), освітнього (збагачення світогляду учнів цінностями і віруваннями шляхом долучення до культурних здобутків нації та людства), самореалізаційного (самостворення кожного як внутрішньо культурної людини і свідомого громадянина).

Багато відомих учених (К.К. Платонов, Б.Д. Паригін, А.Н. Лутошкін, В.І. Антонюк, О.І. Зотова, Є.В. Шорохова, В.В. Бойко, А.Г. Ковальов, В.Н. Панферов, І.І. Васильєва, В.Ю. Крилов, В.П. Кузнецов, А.Л. Свенцицький, В.П. Казміренко та ін.) приділяли увагу вивченню соціально-психологічного та організаційного кліматів [1; 3; 13; 22]. Здебільшого автори визначають перший як суспільно-психологічний феномен, котрий організується через міжособистісні відносини у малій групі. Другий – характеризують як той, що відображає структурні й динамічні властивості організаційного середовища, у якому виникає реалізація соціальної активності людей, котрі поєднані єдиними цілями діяльності й об'єднані у великі групи.

На нашу думку, соціально-психологічний експеримент з модульно-розвивального навчання підтвердив наявність своєрідного взаємодоповнення обох вищезгаданих кліматів. Ми назвали цей феномен **“інноваційно-психологічний клімат”** [6]. У модульно-розвивальній системі він реалізує не тільки міжособистісну активність учителя і учнів, а й динамічні властивості оргпедагогічного довілля (наприклад, модульно-розвивальна технологія організації навчання, що з допомогою розкладу занять унормовує взаємини між учнівськими групами, педагогічним колективом, дирекцією школи та різними віковими категоріями школярів). Завдяки цьому виникають психосоціальні процеси, котрі інтегрують і координують спільну освітню діяльність наставника, наступників та керівництва загалом.

Залучення науковців, викладачів і педагогів до професійної інноваційної діяльності дає змогу вдосконалювати й оновлювати як теоретичні форми організації науки (наприклад, теорія, концепція, модель), так і практику навчально-виховного процесу. *Інновація* (англ. innovation – новизна, нововведення) за своїм змістом стосується таких перемін, що *“супроводжуються змінами у способі діяльності, стилі мислення”* [21, с. 1] тощо; “процес впровадження нових технологій, що покликані підвищувати продуктивність тієї чи іншої діяльності (наприклад, трудової, навчальної) та впливати на соціально-психологічні відносини у тих соціальних групах, які здійснюють цей процес і в котрих ці інновації функціонують” [16, с. 145]. Крім того, вона є “важливою властивістю соціальної, економічної, культурної творчості та прогресу” [25, с. 22]. Варто зауважити, що “потреба в науковому забезпеченні процесних змін була усвідомлена у сфері економіки. Зростаюча конкуренція між фірмами вимагала інтенсифікувати цикли їх оновлення, щоб отримати переваги у конкурентній боротьбі. Так зародилася наукова дисципліна “інноватика” [20, с. 12]. Її фундаторами вважають німецьких учених В. Зомбарта і В. Метчерліха та австрійського економіста Й. Шумпетера.

До значних здобутків у царині обґрунтування проблем інновацій у педагогіці, філософії, психології, соціології належать, як відомо, роботи М.В. Кларіна [14], Ю.З. Гільбуха [4], В.Я. Ляудиса [12], В.С. Лазарева та Б.П. Мартиросяна [19; 20], Н.Б. Шуст [34],

В.Б. Яковенка [38], В.А. Ясвіна [39], А.В. Фурмана [29a] та інших відомих учених. А ось Н.Р. Юсуфбекова здійснила теоретико-методологічне дослідження інноваційних процесів у системі освіти, результатом яких є не лише висвітлення відповідних тенденцій, законів і принципів, а й створення окремої галузі методологічного знання – педагогічної інноватики [37]. Предмет останньої центрується довкола інноваційних процесів у сфері освіти [17, с. 18].

Зазначимо, що інноваційна освітня діяльність загалом сприяє впровадженню *нововведень й новацій* у життєдіяння школи чи ВНЗ, які, щонайперше розвивають людину та підвищують якість навчально-виховного процесу. У науковій літературі терміни “інновація” і “нововведення” “трактують як тотожні поняття” [20, с. 14], що сутнісно *характеризують “уведення новацій* (вони постають у вигляді засобів) *в освітню систему, застосування яких покращує результати її роботи. Якщо новація – це потенційно можлива зміна, то інновація – це реалізована зміна, що стала дійсністю.* За такого розуміння перша є можливим нововведенням” [Там само, с. 14, 15]. Водночас процес переходу новації у нововведення В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян називають циклом впровадження, частиною *інноваційного процесу*. Він виникає за тієї умови, коли суб’єкти здійснюють інноваційну, наприклад, освітню діяльність (спрямована на змістові, навчально-виховні *практичні переміни*) та утримує такі структурні складові: створення, розповсюдження й оволодіння новаціями. Крім того, “інноваційний процес функціонує в інноваційній системі. Вона являє собою сукупність пов’язаних між собою ідей-змін людських, матеріально-технічних, інформаційних, нормативно-правових та інших компонентів педагогічної системи школи, а також передбачає результативність цих перемін” [19, с. 22].

Процес протікання інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної системи вирізняється тим, що під час *створення* й *проекування* фундатором цього навчання А.В. Фурманом інноваційних програмово-методичних засобів (наприклад, “граф-схеми навчальних курсів, освітні сценарії, модульно-розвивальні підручники, програми самореалізації особистості учня тощо” [33]) вони відображали *характер новацій*. Коли останні впровадилися у експериментальні школи, *то перетворилися*

у нововведення чи інновації освітньо-психологічного змісту. У тому разі, якщо б вони набули *масового розповсюдження*, то можна було б стверджувати, що стали *традицією* нового рівня досконалості. Крім того, інноваційними у цій системі є освітній психолого-педагогічний *зміст* (відображає чотири періоди функціонування навчального модуля), *форми навчання* (модульно-розвивальний розклад занять, що конкретизується у 30-ти хвилинних навчальних заняттях, за схемою 3x30), *технологія* (набір психомистецьких алгоритмів різноспрямованої розвивальної взаємодії) тощо, які у сукупності спричинюють позитивний результат – розумово, соціально, психосмислово і духовно розвивають як вчителя, так і учнів, а також сприяють їхньому внутрішньому культурному зростанню.

Варто підкреслити, що педагоги експериментальних шкіл професійно займаються двома видами діяльності – *науково-дослідницькою* (наприклад, пізнають та створюють міні-підручники й програми самореалізації, беруть участь у проведенні психодіагностичних обстежень, публікують тези, статті, методичні збірки, авторські міні-підручники тощо) та *інноваційно-освітньою* (проектують та впроваджують різноаспектні новації). Іншими словами, у першому випадку вони причетні до *новаційної діяльності*, а у другому – коли впроваджують створені продукти творчості у навчально-виховний процес – до *інноваційної*. На четвертому, результативно-узагальнювальному, етапі експериментування окремі школи (початкова ланка ліцею № 157 м. Києва, ЗОШ № 164 м. Харкова, ЗОШ № 43 м. Донецька, ЗОШ № 10 м. Бердичева Житомирської обл.), повно адаптувавши модульно-розвивальну схему організації навчання та впровадивши інноваційні програмово-методичні засоби, досягнули рівня нової *традиційності*, тобто для них ця робота набула узвичаєного характеру.

Відтак термін “інноваційно-психологічний клімат” виник, з одного боку, із аналізу практичної діяльності, котра ґрунтується на досвіді експериментування, а з іншого – оформився із теоретичного поєднання різнопредметних знань (психологічних теорій і концепцій тощо). Предметом експерименту є наукова розробка та впровадження модульно-розвивальної системи освіти, яка не лише не заперечує традиційної, класно-урочної системи, а надбудовується над нею як послідовність складніших і

продуктивніших психодидактичних ідей і технологій. Пропонований експеримент вимагає проведення такої роботи (за А.В. Фурманом): а) підготовчо-організаційної (1–2 роки, що пов'язана із розробкою дослідно-експериментальних програм, проведенням психодіагностичних обстежень тощо), б) діагностико-концептуальної (2–3 роки, що спрямована на впровадження модульно-розвивального розкладу занять за схемою 3x30, створення вчителями граф-схем навчальних курсів та їх експертизу, апробацію модульно-розвивальної технології навчання), в) формуально-розвивальної (5–7 років, що полягає у створенні й використанні наставниками інноваційних програмово-методичних засобів та в цілісному впровадженні психомистецьких технологій модульно-розвивального навчання тощо) і г) результативно узагальнювальної (2–3 роки, де увага зосереджується на програмово-методичній експертизі реалізації експерименту у формі анкети-звіту, підготовці та проведенні всеукраїнських і регіональних конференцій та семінарів і т. ін.). В експерименті переплітаються професійні інтереси управлінців, науковців і практиків, а також взаємодоповнюються теоретичні, прикладні і досвідні методи пізнання, відстежується взаємозалежність процесів функціонування, розвитку та управління навчальних, виховних, освітніх ритмів. Водночас, незважаючи на наявні істотні теоретичні і практичні здобутки фундаментального експериментування, масове впровадження модульно-розвивальної системи потребує стратегічної перспективи. Принагідно зауважимо такий факт: щоб освітній заклад перевести з одного стану в якісно інший, треба 10–15 років. Зазначений експеримент трансформувє діяльність освітнього закладу від пізнавально-інформаційного простору до соціально-культурного, інтенсивно-розвивального.

ВИСНОВКИ І ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

1. *Методологія* як надскладна сфера професійної діяльності, досліджуючи мислення і діяння, творить знаки, схеми, об'єкти на базі категорій як апіорних установлень й у такий спосіб виробляє засоби та методи постановки і розв'язування системних проблем у науці, суспільстві, культурі.

2. Найефективнішим механізмом об'єднання і співорганізації знань, відповідно до системно-мислєдїяльнїсної методологїї, є той, що дає змогу вибудовувати багатосторонню картину об'єкта на процесному фундаменті *конфігурування* (синтез різних знань про об'єкт і зведення їх у єдине надскладне знання-систему), що завершується створенням *методологічної план-карти* (розчленовує досліджуваний об'єкт на низку предметів та гармонує співвідношення їх складових, компонентів, параметрів).

3. Методологічна план-карта модульно-розвивальної освіти (*див. рис.*) дає змогу чітко обґрунтувати не тільки *об'єкт* нашого дослідження – інноваційно-психологічний клімат експериментальної системи навчання, а й *предмет* – психологічну сукупність його складових (соціально-психологічний вплив, освітнє спілкування, полімотивація, Я-концепція) у збалансованому взаємодоповненні.

4. План-карта – ефективний методологічний засіб, що дозволяє організувати дослідження у певному напрямку та узгодити досягнення поставленої мети із різнопредметним науково-психологічним матеріалом, що здобутий під час взаємопов'язаних теоретизування, методологування, проектування та експериментування.

5. Доцільно детальніше охарактеризувати проблему аналізованого клімату у сучасній психології та всебічно аргументувати його значення в інноваційній системі.

1. Антонюк В.И., Зотова О.И., Моченов Г.А., Шорохова Е.В. Проблема социально-психологического климата в советской социальной психологии // Социально-психологический климат коллектива: теория и методы изучения. – М.: Наука, 1980. – С. 5–25.

2. Бабайцев А.Ю. СМД-Методология // Новейший философский словарь: 3-е изд. – Мн.: Книжный Дом. – 2003. – С. 923–926.

3. Бойко В.В., Ковалев А.Г., Панферов В.Н. Социально-психологический климат коллектива и личность. – М.: Мысль, 1983. – 206 с.

4. Гільбух Ю.З., Дробноход М.І. Інноваційний експеримент у школі. – К.: УПІКККО, 1994. – 90 с.

5. Громыко Ю.В. Московская методологическая школа: социокультурные условия возникновения, идейное содержание, проблемы развития // Вопросы методологии. – 1991. – №4. – С. 21–39.

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

7. Гуменюк О. Освітнє спілкування як інформаційний, діловий, психосмисловий і самосенсовий різновиди обміну // Психологія і суспільство. – 2005. – №3. – С. 78–99.

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

9. Гуменюк О.Є. Психологія впливу: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 304 с.

10. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: Навчальний посібник. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 310 с.

11. Донченко О., Романенко Ю. Архетипи соціального життя і політика. – К.: Либідь, 2001. – 334 с.

12. Инновационное обучение: стратегия и практика // Материалы Первого научно-практического семинара, Сочи / Под ред. В.Я. Ляудис. – М., 1994. – 203 с.

13. Казмирченко В.П. Социальная психология организаций: Монография. – К.: МЗУУП, 1993. – 384 с.
14. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. Обучение на основе исследования, игр, дискуссии. – Рига, 1995. – 186 с.
15. Ковалев Г.А. О системе психологического воздействия // Психология воздействия (проблемы теории и практики). – М.: АПН СССР, 1989. – С. 4–43.
16. Кондаков И.М. Психология. Иллюстрированный словарь. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 512 с.
17. Костін Я.А. Система підготовки вчителів-дослідників до впровадження модульно-розвивального навчання: Наукове видання / За ред. А.В. Фурмана. – Тернопіль: Інститут ЕСО, 2005. – 62 с.
18. Краснухина Е.К. Дом как любовь // Ступени. – 1997. – №10. – С. 40–49.
19. Лазарев В.С. О развивающихся педагогических системах // Педагогика. – 2002. – №8. – С. 13–24.
20. Лазарев В.С., Мартиросян Б.П. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия // Педагогика. – 2004. – №4. – С. 11–21.
21. Матіюк І.О. Інноваційні моделі навчального процесу в сучасній школі (на матеріалах різних типів навчально-освітніх закладів України): Автореф. дис... канд. педагогічних наук: 13.00.01 / Київський ун-т імені Тараса Шевченка. – К., 1999. – 22 с.
22. Парыгин Б.Д. Социально-психологический климат коллектива. – Ленинград: Наука, 1981. – 192 с.
23. Попов Б.В. Альтернативная модель этносу та людини (кілька зауваг щодо вітацентричної парадигми) // Філософська думка. – 2001. – №4. – С. 37–54.
24. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
25. Социологический справочник / Под общей ред. В.И. Володица. – К.: Политиздат Украины, 1990. – 382 с.
26. Философия культуры. Дом. // Ступени. – 1997. – №10.
27. Философський словник / За ред. В.І. Шинкарука. – К.: Українська радянська енциклопедія. – 1986. – 798 с.
28. Фурман А. Рівні та критерії методологування у професійному здійсненні науково-дослідної діяльності // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 1. – С. 5–13.
29. Фурман А. Розширення сфери професійної психологічної роботи: соціокультурний підхід // Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти: Зб.мат.до регіон.наук.-м.конф. (19 квітня 2002 р.). – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – С. 48–51.
- 29а. Фурман А. Система інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної школи та її комплексна експертиза // Психологія і суспільство. – 2005. – №2. – С. 29–75.
30. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 105–144; 2002. – №3–4. – С. 20–58.
31. Фурман А.В. Вітакультурне обґрунтування практичної психології // Практична психологія і соціальна робота. – 2003. – №4. – С. 9–13.
32. Фурман А.В. Методологія наукових досліджень: Модульно-розвивальний підручник. – Тернопіль: Економічна думка, 2005. – 40 с.
33. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
34. Шуст Н.Б. Інноваційна діяльність молоді. – Вінниця: ВДМУ, 2001. – 223 с.
35. Шедровицький Г.П. Избранные труды. – М.: Шк. культ. политики, 1995. – 760 с.
36. Шедровицький Г. Схема мислєдєяльності – системно-структурна будова, значення і зміст // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 50–61.
37. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки инновационных процессов в образовании. – М.: Педагогика, 1991. – 192 с.
38. Яковенко В.Б. Введение в инновационные технологии. – 2-е изд. – К.: Изд-во Европейского ун-та, 2002. – 134 с.
39. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. – М.: Сентябрь, 2000. – 128 с.

Надійшла до редакції 1.11.2005.

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський державний університет

ІВАН ОГІЄНКО І СУЧАСНА НАУКА ТА ОСВІТА

Для глибшого вивчення творчої спадщини вченого-енциклопедиста Івана Огієнка та залучення її до сучасного духовного життя Кам'янець-Подільський державний університет продовжує видання періодичного (1 раз на 2 роки) наукового збірника «Іван Огієнко і сучасна наука та освіта».

Другий випуск збірника планується видати до **22 жовтня 2006 року**.

У збірнику передбачено такі розділи: 1. Іван Огієнко – державник, філософ і культуролог. 2. Сучасники Івана Огієнка, їх вклад у розбудову української держави. 3. Іван Огієнко як мовознавець. 4. Іван Огієнко як літературознавець. 5. Духовна (церковна) діяльність Івана Огієнка. 6. Іван Огієнко і духовне життя України. 7. Педагогічна спадщина Івана Огієнка і наш час. 8. Кам'янець-Подільський у житті Івана Огієнка.

Вимоги до оформлення статей у збірник:

матеріали повинні відповідати вимогам Постанови Президії ВАК України від 15.01.03 р. № 7-05/1 і містити наступні елементи:

- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;
- формулювання мети статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок з даного напрямку.

Обсяг статті — до 8 сторінок формату А4; шрифт Times New Roman 14 пт.; інтервал 1,5; абзацний відступ — 0,75 см.; вирівнювання — по ширині. Розміри полів: ліве — 30 мм, праве — 15 мм, верхнє — 20 мм, нижнє — 20 мм. Граничні розміри таблиць та малюнків у тексті (104x170), назву таблиці розміщувати над таблицею. Елементи заголовку: шифр УДК в першому рядку зліва, без абзацного відступу; наступний абзац — ініціали та прізвище автора (авторів); наступний абзац — навчальний заклад, місто; наступний абзац — назва статті великими літерами. Далі приводяться тексти анотацій та ключові слова українською, а в кінці статті — англійською мовами.

Наукові статті надсилаються на адресу оргкомітету в одному примірнику з підписами авторів та в електронному варіанті (формат RTF) на дискеті та за електронною адресою univer@kr.km.ua з поміткою теми — OGIENKO.

Вартість друку однієї сторінки — 8 гривень.

Гроші переказувати за вказаною нижче адресою. У квитанції (поштовою переказі) зазначити: "За публікацію статті в Огієнківському збірнику".

Матеріали просимо надсилати до 1 травня 2006 року на адресу редакції збірника:

32300, Хмельницька обл., м. Кам'янець-Подільський, вул. Івана Огієнка, 61, Центр огієнкознавства (ауд. 301) Сохаській Євгенії Іванівні.

Контактні телефони: (03849) 3-39-14, 3-12-13. 3-16-31; факс (03849) 3-07-83.

E-mail: univer@kr.km.ua

РЕДАКЦІЙНА РАДА