

# ІННОВАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ КЛІМАТ ЯК ОБ'ЄКТ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ

Оксана ГУМЕНЮК

Copyright © 2007

**Актуальність проблеми дослідження.** Утвердження та формування розвиткових процесів у сучасному суспільстві, гармонізація міжособистісних, міжгрупових відносин у соціумі неможливі без подальшого введення інновацій у загальноосвітні школи. Спроможність юного покоління активно впливати на навколишній світ і максимально реалізувати природний потенціал щодо власного культурного зростання забезпечує модульно-розвивальна система освіти, що функціонує за закономірностями інноваційно-психологічного клімату [18; 21; 42; 54; 70–72]. Її технологія ведення навчально-виховного процесу дає змогу кожному учаснику розвивальної педагогічної взаємодії оволодівати не лише знаннями, уміннями, навичками, а й формує у нього 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, за концепцією А.В. Фурмана, послідовно наповнюючи різним психолого-педагогічним змістом етапи навчального процесу, створює особливе – у структурному і динамічному втіленнях – освітнє середовище, де і відбувається багатовекторна реалізація соціальної активності вчителя і учнів у їхній співдіяльності. Під час проходження повного функціонального циклу навчального модуля зароджуються і формуються освітні процеси, які знаходять відображення у співвідношенні таких основних параметрів інноваційно-психологічного клімату:

а) психологічного впливу, що функціонує у контексті культурно-психологічного часопростору [20], б) освітнього спілкування як інформаційного, ділового, смисловчинкового і самосенсового різновидів обміну [19] та в) полімотивації як способу активізації освітньої діяльності учасників розвивальної взаємодії [24]. У психолого-педагогічній єдності вони спричинюють розвиток позитивно-гармонійної Я-концепції наставника і наступників [див. 22–23].

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. Панфьоров, І.І. Васильєва, В.Ю. Крилов, В.П. Кузнєцов, А.Л. Свенцицький, В.П. Казміренко, О.В. Киричук, Л.М. Карамушка, Н.Л. Коломінський та ін.) приділяли увагу вивченню соціально-психологічного та організаційного кліматів. Здебільшого автори визначають перший як суспільно-психологічний феномен, котрий організується через міжособистісні відносини у малій групі; другий характеризують як такий, що відображає структурні й динамічні властивості організаційного середовища, у якому виникає реалізація соціальної активності людей, котрі поєднані спільними цілями діяльності й задіяні у великі групи.

В інноваційно-психологічному кліматі модульно-розвивальної системи реалізується не тільки міжособистісна активність учителя та учнів, а й динамічні властивості педагогічно організаційного довкілля. Завдяки цьому виникають психолого-педагогічні процеси, які інтегрують і координують спільну освітню діяльність наставника, наступників та керівництва школи загалом. Зокрема, перший компонент інноваційно-психологічного клімату – психоло-

гічний вплив та його класи (пізнавально-суб'єктний вплив, нормативно-особистісний взаємовплив, ціннісно-індивідуальнісний самовплив, духовно-універсумне самотворення) – спричинюють становлення учнів як: а) групових та індивідуальних суб'єктів освітньої поведінки, забезпечуючи оволодіння ними рівнями суб'єктності, б) особистостей освітньої діяльності, які успішно привласнюють загальнолюдські норми, в) індивідуальностей освітніх учинкових дій, котрі обстоюють моральні вартості та розвивають ціннісно-смыслову сферу та г) універсумів психодуховного діяння, які ситуативно утверджують здобутий сенс у житті.

Другий компонент – освітнє спілкування та його аспекти як різновиди обміну – задає змістове, практичне, психосмыслове, самосенсове поле взаємодії між учасниками інноваційних стосунків. Це означає, що комунікативна сторона спілкування, яка співвідноситься із інформаційним обміном, надає значень і смислів поведінковій активності кожного, а тому виникає оперування знаннями як соціальними еталонами спілкування; інтерактивна, – продукуючи діловий обмін, регулює організацію спільної діяльності учасників, а відтак взаємозбагачує їх як співдіячів і водночас як співрозмовників; перцептивна, – інтегруючись із смисловчинковим обміном, дає змогу пізнати один одного, смислово самоствердитися через учинкові дії й у такий спосіб виконує функцію порозуміння між ними; спонтанно-інтуїтивна, – взаємодоповнюючи самосенсовий обмін, сприяє самоприйняттю, саморозумінню шляхом вибору однієї із психодуховних форм, спричинює самореалізацію особи в навчальному процесі.

Третій компонент інноваційно-психологічного клімату – полімотивація – активізує освітню діяльність учителя та учнів через такі свої сфери: а) пізнавальну – стимулює навчально-пошукову активність та розумовий потенціал, б) практичну – формує досвід соціальної взаємодії, в) ментальну – зумовлює світоглядну активність і г) мотивацію самовдосконалення, яка дає змогу вибирати оптимальну лінію у системі самопізнання індивідуального світу Я людини.

Внаслідок позитивного функціонування усіх трьох параметрів інноваційно-психологічного клімату розвивається й утверджується у внутрішньому світі кожного учасника взаємодії позитивно-гармонійна Я-концепція, яка охоплює когнітивну складову суб'єкта (Я-образ), емоційно-оцінковий компонент особистості (Я-став-

лення), вчинково-креативну складову індивідуальності (Я-вчинок), спонтанно-духовний компонент універсума (Я-духовне). Однак треба пам'ятати про умовність такого (теоретичного) поділу, тому що у реальному житті особи названі аспекти діалектично пов'язані між собою. Єдність та взаємодоповнення зазначених параметрів знайшли відображення в авторській методологічній план-карті дослідження [17; 21, с. 24–36].

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Із 2000 року тема пропонуваного дослідження входить до тематичного плану науково-дослідної та інноваційно-методичної роботи Інституту експериментальних систем освіти (м. Тернопіль, шифр проекту: ІЕСО – 1.3. – 00 – “А”), а з 2002 року має державну реєстрацію у змістовій проблематиці загальної теми “Теорія і методологія інноваційних соціосистем” (держреєстраційний № 0102 U 003511).

У 2001–2003 роках обраний напрямок дослідження також пов'язаний із спорідненою науковою темою “Наукове проектування і створення розвивальних підручників для вищої школи”, яка виконувалася за рахунок державного фінансування та відповідно мала вхідний номер держреєстрації (0101 U 002366) і державний обліковий номер (0204 U 000023). Крім того, тема дисертаційного дослідження входить до п'ятирічного плану науково-дослідної роботи Інституту експериментальних систем освіти Тернопільського національного економічного університету (шифр: ІЕСО – 2.0 – Ф), мала окремий державний реєстраційний номер від 11.2003 (0103 U 007681), звіт за якою виконаний і поданий в УкрНТІ 30.11.2006 року, а також затверджена Радою наукових досліджень у галузі педагогіки та психології АПН України (протокол №9 від 29.11.2005 року).

**Мета дослідження** полягає у тому, щоб на теоретико-методологічному рівні аналізу інноваційної освітньої діяльності обґрунтувати психологічний зміст (наповнення) модульно-розвивальної експериментальної системи навчання.

**Завдання дослідження:**

– здійснити теоретико-методологічний аналіз інноваційно-психологічного клімату експериментальної системи модульно-розвивального навчання як наукової проблеми;

– обґрунтувати психологічний вплив та його класи у контексті культурно-психологічного простору-часу;

– охарактеризувати освітнє спілкування та його аспекти як інформаційний, діловий та смисловчинковий різновиди обміну;

– проаналізувати феномен полімотивації освітньої діяльності вчителя і учнів як спосіб активізації їхньої інноваційної розвивальної взаємодії;

– виокремити складові позитивно-гармонійної Я-концепції та розкрити їх інноваційно-психологічний зміст у системі експериментального навчання;

– провести експериментальне дослідження умов і чинників створення педагогічними колективами модульно-розвивальних шкіл інноваційно-психологічного клімату, застосувавши для цього як багатофакторний аналіз, так і систему методів вивчення центральної ланки цього клімату – Я-концепції учнів.

**Об'єктом дослідження** є інноваційно-психологічний клімат експериментальної системи освіти модульно-розвивального типу.

**Предмет дослідження** – психологічна система складових інноваційного клімату (психологічний вплив, освітнє спілкування, полімотивація), що спричинює розвиток позитивно-гармонійної Я-концепції учасників розвивальної навчальної взаємодії.

**Гіпотеза дослідження.** Психологічний зміст інноваційної освіти організується як інноваційно-психологічний клімат модульно-розви-

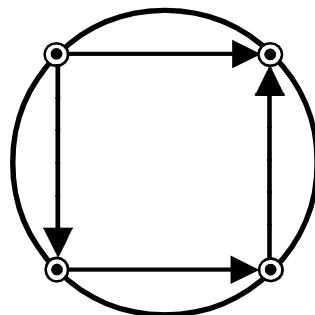
вальної взаємодії вчителя і учнів у навчанні. Водночас цей клімат формується завдяки: а) взаємодоповненню психологічного впливу, взаємовпливу, самовпливу і самотворенню; б) утвердженню освітнього спілкування як інформаційного, ділового, смисловчинкового і самосенсового різновидів обміну; в) розгортанню полімотивації та сфер-умов її активізації – пізнавальної, практичної, ментальної і самовдосконалення; г) багатоканальному перебігу синтезування зазначених параметрів впливу, спілкування і полімотивації довкола центральної ланки психологічного клімату – 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 експериментального навчання й у такий спосіб забезпечує їхнє поетапно-ситуативне розумове, соціальне, психосмислове і духовне зростання як суб'єктів, особистостей, індивідуальностей та універсумів.

**Теоретико-методологічною основою дослідження є миследіяльність**, котра рефлексивно здійснюється на чотирьох взаємозалежних рівнях пізнавальної творчості (*рис. 1*):

– *загальнофілософський рівень*: філософська концепція культури (М.С. Каган, В.С. Стьопін); системно-миследіяльнісна методологія

**1– загальнофілософський рівень:**

філософська концепція культури; системно-миследіяльнісна методологія; філософсько-психологічна теорія вчинку



**2 – загальнонауковий рівень:** гуманітарна, вітацентрична та вітакультурна парадигми у сфері освіти; загальнопсихологічні принципи спричинення (детермінації), єдності психіки і діяльності, розвитку, системності; теорії навчальної, педагогічної, учбової та освітньої діяльності; концепції і конструкції самосвідомості та Я-концепції зокрема; психодидактичні концепції розвивального, модульного і модульно-розвивального навчання

**4– конкретно-тематичний рівень:**

теоретичні моделі і мислесхеми наукового проектування та експериментального впровадження інноваційного психокультурного простору школи; соціально-психологічна теорія організації; концепція образів суб'єктивної реальності; циклоїдна модель переживання часу; психологічна концепція парадигм і стратегій впливу; концепції соціально-психологічного та організаційного кліматів; система проєктивних методів та особистісних тестів комплексного психологічного вивчення Я-концепції; авторські моделі-конфігуратори і методологічні план-карти дослідження, створені у сфері психології інноваційної освіти

**3 – загальнопсихологічний рівень:** принцип раціогуманізму у психології; категорії, принципи і закономірності генетичної психології; концепція суб'єкта психічної активності; засадничі теоретичні положення про особистість у гуманістичній психології та особистісно зорієнтованому підході; концепції духовного розвитку особистості; моделі соціально-психологічної структури спілкування

Рис. 1.

Теоретико-методологічна основа дослідження інноваційно-психологічного клімату

(Г.П. Щедровицький, І.С. Алексєєв, О.І. Генісаретський, Б.С. Грязнов, О.П. Зінченко, С.В. Попов, В.М. Розін, П.Г. Щедровицький та ін.); філософсько-психологічна теорія вчинку (В.А. Роменець, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко, І.П. Маноха, П.А. М'ясоїд);

– *загальнонауковий рівень*: гуманітарна (В.О. Сухомлинський, Ш.О. Амонашвілі, І.А. Зязюн, І.Д. Бех, Г.М. Сагач та ін.), вітацентрична (Б.В. Попов) та вітакультурна (А.В. Фурман) парадигми у сфері освіти; загальнопсихологічні принципи спрчинення (детермінації), єдності психіки і діяльності, розвитку, системності (Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, Б.Г. Ананьєв, Б.Ф. Ломов, О.М. Ткаченко, С.Д. Максименко); теорії навчальної, педагогічної, учбової та освітньої діяльності (Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, С.Д. Максименко, О.К. Дусавицький, В.В. Рєпкін, В.В. Рубцов, Г.О. Цукерман, Ю.І. Машбиць, М.Л. Смульсон, О.Я. Чебикін, Ю.М. Швалб, О.В. Киричук та ін.); концепти і конструкти самосвідомості та Я-концепції зокрема (В. Джемс, З. Фройд, П.Р. Чамата, М.Й. Боришевський, І.С. Кон, В.В. Столін, Р. Бернс, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелева); психодидактичні концепції розвивального, модульного і модульно-розвивального навчання (А.М. Алексюк, К.Я. Вазіна, В.В. Давидов, О.К. Дусавицький, С.Д. Максименко, Є.В. Сковін, В.В. Рєпкін, П.І. Третяков, А.В. Фурман, П.А. Юцявіченє, І.С. Якиманська);

– *загальнопсихологічний рівень*: принцип раціогуманізму у психології (Г.О. Балл); категорії, принципи і закономірності генетичної психології (Л.С. Виготський, Ж. Піаже, С.Д. Максименко); концепція суб'єкта психічної активності (А.В. Брушлінський, Г.С. Костюк, В.А. Петровський, В.О. Татенко, Я.Л. Коломінський, Е.Л. Носенко, Л.М. Симоненко, В.А. Семиченко, М.І. Томчук, Т.С. Яценко); засадничі теоретичні положення про особистість у гуманістичній психології та особистісно зорієнтованому підході (А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, Р. Ассаджолі, Г.О. Балл, І.Д. Бех, І.С. Булах, І.А. Зязюн, Р. Трач, В.В. Рибалка, С.І. Болтівець, О.Ф. Бондаренко, З.С. Карпенко, Ж.П. Вірна та ін.); концепції духовного розвитку особистості (А.І. Зеліченко, В.В. Знаков, В.Н. Колесников, В.П. Москалець, М.В. Савчин); моделі соціально-психологічної структури спілкування (Г.М. Андрєєва, М.Н. Корнєв, А.Б. Коваленко, Л.Е. Орбан-Лембрик, Т.Д. Щербан);

– *конкретно-тематичний рівень*: теоретичні моделі і мислєсхеми наукового проектування та експериментального впровадження інноваційного психокультурного простору школи (А.В. Фурман, В.О. Комісаров); соціально-психологічна теорія організації (В.П. Казміренко); концепція образів суб'єктивної реальності (В.І. Слободчиков); циклоїдна модель переживання часу (Б.Й. Цуканов); психологічна концепція парадигм і стратегій впливу (Г.О. Ковальов); концепції соціально-психологічного (Б.Д. Паригін) та організаційного (В.П. Казміренко) кліматів; система проєктивних методів та особистісних тестів комплексного психологічного вивчення Я-концепції (Q-сортування В. Стефенсона, суб'єктивного контролю Дж. Роттера, “Дім – Дерево – Людина” Дж. Бука, міжособистісних відносин Т. Лірі, ситуативної самоактуалізації особистості Т.Д. Дубовицької та ін.); авторські моделі-конфігуратори і методологічні планкарти дослідження, створені у сфері психології інноваційної освіти.

**Методи дослідження.** Для досягнення поставленої мети, вирішення завдань і перевірки достовірності одержаних результатів застосовувався комплекс методів теоретичного та емпіричного дослідження: *теоретичні* – ідеалізація, аналіз, моделювання, концептуалізація, класифікація, узагальнення, систематизація, мисленневий експеримент, аргументація; *емпіричні* – спостереження, бесіда, опитування, тестування, анкетування, експеримент, вивчення продуктів інноваційно-психологічної діяльності, а також використовувалися *методи математичної статистики*: коефіцієнти інноваційно-психологічних змін, ефективності досліджуваного клімату та кореляції Пірсона, критерії Вілкінсона, Манна і Вітні, багатфакторний аналіз.

**Наукова новизна** одержаних результатів полягає у тому, що в роботі вперше у вітчизняній психології розглядається інноваційно-психологічний клімат як інтегральне явище сучасної освіти, котре діалектично поєднує психологічний вплив, освітнє спілкування, полімотивацію навколо центральної ланки – розвитку позитивно-гармонійної Я-концепції учнів експериментальних загальноосвітніх шкіл. Доведено, що реальне створення цього клімату в освітніх закладах є умовою успішного реформування системи національної освіти та її входження у європейський культурно-

психологічний простір [див. дет. 21]. У цьому контексті наукову новизну становлять результати, що можуть бути сформульовані у такому вигляді:

– уперше введено у понятійно-категоріальне поле сучасної 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 вітакультурної парадигматики здійснено теоретико-методологічний аналіз інноваційно-психологічного клімату як інтегрального надскладного явища, а також концептуально виокреслені його основні складові-параметри;

– вперше системно проаналізований психологічний вплив у контексті культурно-психологічного простору-часу та встановлені його класи (пізнавально-суб’єктивний вплив, нормативно-особистісний взаємовплив, ціннісно-індивідуальнісний самовплив, духовно-універсумне самотворення), які поперемінно спричинюють становлення образів суб’єктивної реальності учнів (суб’єкт, особистість, індивідуальність, універсум);

– подальшого розвитку дістало дослідження освітнього спілкування та його аспектів як інформаційний, діловий, смисловчинковий і самосенсовий різновиди обміну, що циклічно зумовлюють оперування знаннями, думками, досвідом, уявленнями, установками і цінностями (означення), організацію спільної нормативної діяльності (регулювання), формування цілісного образу партнера, пізнання один одного (порозуміння), а також запропоновано четвертий аспект спілкування – спонтанно-інтуїтивний, який спричинює саморозуміння;

– вперше створена модель поетапного становлення полімотивації освітньої діяльності, а також названі та охарактеризовані сфери умов її перебігу залежно від періодів модульно-розвивального циклу, що описані у теоретико-методологічному контексті закономірностей, форм і механізмів полімотиваційної атмосфери паритетних освітніх взаємостосунків учителя і учнів;

– уперше створена теоретична модель самотворення Я-концепції як гармонійне взаємодоповнення когнітивної, емоційно-оцінкової, вчинково-креативної і спонтанно-духовної складових; розкрита циклічність самотворення як психологічного механізму залежно від інно-

ваційних періодів модульно-розвивального процесу, наступності впровадження психомистецьких технологій розвивальної взаємодії, етапів перебігу вчинку, окремої ієрархії соціальних установок; а також обґрунтований зміст нових понять – “Я-інформаційне”, “Я-нормативно-рефлексивне”, “Я-ціннісно-рефлексивне”, “спонтанно-духовна складова Я-концепції”.

**Теоретичне значення.** Обґрунтована авторська концепція інноваційно-психологічного клімату експериментальної системи модульно-розвивального навчання, що сутнісно відображена в методологічній план-карті дослідження цього клімату та низці адекватних їй моделей-конфігураторів: а) класів психологічного впливу, б) комунікативного, інтерактивного та перцептивного освітнього спілкування як різновидів обміну, в) поетапного становлення полімотивації освітньої діяльності, г) розгортання позитивно-гармонійної Я-концепції як інтегрального новоутворення у сфері самосвідомості.

## **1. РІЗНОВИДИ КЛІМАТУ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ ТА ЇХ ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ**

У психологічній літературі вживають такі найпоширеніші поняття клімату, як психологічний, соціально-психологічний, організаційний та інші. Перший характеризують як такий, що обґрунтовує емоційний настрій, морально-психологічний стан людини і виявляється у процесі спілкування. Відтак під час його дії на афективному рівні відображаються особисті та ділові взаємини учасників колективу, їхні вартісні спрямування, норми та бажання тощо. Водночас соціально-психологічний клімат, щонайперше, висвітлює систему відносин між членами колективу (реакції, соціальні дії), тобто міжособистісні чи безпосередні стосунки. Рівень, де останні формуються “в якісні структури і здійснюють вплив на життєдіяльність – мала група. У групі 7–20 осіб існує соціально-психологічний клімат, а в групі 50–100 і більше людей міжособисті взаємини групуються в 3–5 самостійних підструктури” [33, с. 106, 107]. Між ними виникають свої відносини, котрі досліджує організаційний клімат, що залежить також і від тих процесів, які сформувалися у соціально-психологічному кліматі. ОК характери-

зує властивості оргсередовища, де відбувається “реалізація соціальної активності людей, котрі поєднані спільними цілями діяльності” [Там само, с. 108]. Крім того, у ньому співвідносяться взаємодоповнення причинно-наслідкових, регулятивних та результативних зв’язків.

Дослідженням вищезазначених різновидів клімату займалися Н.П. Анікеєва [1], Д.Б. Паригін [58], В.П. Казміренко [33–34], В.В. Бойко, А.Г. Ковальов, В.Н. Панфьоров [7], С.К. Рошін [61], А.Л. Свенцицький [62], В.А. Соснін [64], В.І. Антонюк, Г.А. Моченов, Є.В. Шорохова, О.І. Зотова [3], Р.Х. Шакуров [77], Л.М. Карамушка [35], Н.Л. Коломінський [40] та інші. Нашим завданням не було давати розгорнутий аналіз різновидів клімату. Основна мета полягала в тому, щоб обґрунтувати інноваційно-психологічний клімат як гносеологічний конструкт у теорії освітньої діяльності. Однак вкажемо й на те, що свого часу ще Л.М. Толстой виділяв такий феномен, як “дух школи”, А.С. Макаренко, аналізуючи колектив, застосовував як обов’язкові такі його параметри – це “стиль” чи “тон”, а Б.Д. Паригін, поряд із поняттям “клімат”, вживає поняття “духовна атмосфера” або “дух колективу”. Водночас учений стверджує, що вони нетотожні: “атмосфера – це нестійка, постійно змінювальна сторона колективної свідомості, а клімат позначає не ті чи інші ситуативні зміни в настрої людей, а лише його стійкі риси” [58, с. 9, 10]. Крім того, клімат – це “частина соціально-психологічного простору організації, психологічне поле” [48], на якому розгортається праця людини, “плацдарм життєдіяльності особистості” [58].

За концепцією Н.П. Анікеєвої, стосунки у психологічному кліматі формуються через такі способи взаємодії, як переконання, зараження, наслідування, навіювання й типи взаємного впливу (однобічне чи взаємне полегшення та утруднення, незалежність). Останні спричиняють з’яву такого явища, як психологічна сумісність (виникає максимальний результат за мінімальних психологічних витрат) чи несумісність [1, с. 5, 11]. У структурі соціально-психологічного клімату Б.Д. Паригін виділяє два основні підрозділи – ставлення людей до праці та їхні відносини між собою, котрі диференціюються на взаємини між товаришами по роботі та у системі керівництва, серед підлеглих. “Усі стосунки розглядаються через параметри психічного налаштування – емоційного і предметного (спрямованість уваги і характер сприйняття людьми різних сторін діяльності).

Структура проявів СПК за допомогою відносин охоплює ставлення до: а) один до одного, б) загальної справи, в) світу (система ціннісних орієнтацій особистості) і г) самого себе (самосвідомість, самоствавлення і самопочуття)” [58, с. 12, 13]. Б.Д. Паригін також звертає увагу на те, що важливою характеристикою соціально-психологічного клімату є загальний емоційний настрій колективу. Такої позиції дотримуються і К.К. Платонов, А.Н. Лутошкін, Н.Л. Коломінський та інші дослідники. Р.Х. Шакуров пише, що “психологічна сторона клімату розкривається в емоційних, вольових та інтелектуальних станах і властивостях групи..., хоча й у них можна фіксувати й соціальний бік “ [77, с. 55–69]. “Щодо соціально-психологічної сторони, то вона виявляється в таких його сегментах атмосфери, як єдність, згода, задоволеність, дружба, згуртованість та ін.” [40, с. 95].

Натомість О.С. Анісімов розглядає СПК як таке явище, яке відображає рівень комфортності у спільній діяльності, у груповій взаємодії [2, с. 297]. На думку Н.Л. Коломінського, “усвідомлення особистістю комфортності в групі пов’язане із феноменами соціальної фасилітації та інгібіції як тими несвідомими компонентами, що входять до соціально-психологічного клімату” [40, с. 90].

Здійснений стислий огляд психологічного і соціально-психологічного кліматів дає змогу стверджувати та погоджуватися із позиціями Б.Д. Паригіна [58], Л.М. Карамушки [35], Н.Л. Коломінського [40], що не слід їх розмежовувати. Про це свідчить те, що вони охоплюють як процеси морального, психологічного й соціального стану людей, так і взаємини між ними, а найголовніше – це їхній загальний емоційний настрій. Л.М. Карамушка “виокремлює три основних види психологічного клімату: з позитивною, негативною та нейтральною спрямованістю” [35, с. 142] і зазначає, що він “є суб’єктивним відображенням об’єктивної реальності, тобто життєдіяльності колективу, суттєвим фактором впливу на його діяльність, процеси управління ним” [Там само, с. 147].

Водночас В.П. Казміренко [33] зазначає, що не слід ототожнювати СПК і ОК, оскільки перший найчастіше відображає безпосередні міжособистісні стосунки, котрі властиві малим групам, а другий, щонайперше, – міжгрупові, хоча й враховує міжсуб’єктні стосунки. Це – вихід на новий методологічний рівень і, згідно з цим підходом, аналізу підлягають не тільки

безпосередні, а й опосередковані взаємини. Відтак можна констатувати, що ОК має свою природу і “знаходить відображення у системі трьох основних параметрів: соціально-психологічного простору організації, інформаційного і ділового обмінів, способів і засобів активізації діяльності елементів організації на всіх рівнях” [Там само, с. 108].

Зрозуміло, що “сприятливий, або здоровий клімат” [35, с. 142] у найзагальнішому розумінні слова супроводжує науково-технічний прогрес суспільства, адже розв’язує питання соціального і психологічного потенціалу людства. Він може розглядатися через такі показники: 1) рівень долучення осіб до діяльності, 2) ступінь психологічної ефективності відповідної діяльності, 3) потенціал колективу і кожного суб’єкта зокрема тощо. Отож, позитивний клімат створює відповідну культуру у взаєминах, є чинником формування й активності особистості, передумовою стимулювання її творчої і духовної самореалізації. А його важливими ознаками є задоволення від праці, позитивний настрій, взаєморозуміння між людьми, їхня згуртованість, продуктивність, стабільність, міжсуб’єктний і міжгруповий генезис, саморегуляція і самоорганізація, а також творча атмосфера.

Інноваційно-психологічний клімат функціонує у модульно-розвивальній системі навчання, яка як науковий проект інноваційної освіти реалізує соціально-культурну парадигму суспільного розвитку України; має на меті науково-практичне обґрунтування школи майбутнього – школи культури і духовності; обґрунтовується як єдність міждисциплінарної теорії, вітакультурної методології, соціально-психологічної технології і практики експериментування у закладах освіти; втілює вимоги ідей культури і розвитку, принципів ментальності, духовності, розвитковості і модульності, закономірностей функціонування дидактичних, навчальних, змістових та інших модулів; пояснює дію основних механізмів культурної з’яви людини як суб’єкта, особистості, індивідуальності та універсума шляхом занурення в соціальний досвід і водночас внутрішнього вивільнення, самотворення [див. детально 18; 21; 54; 55; 63; 69–72].

Модульно-розвивальна система поетапно впроваджується у школах України як лонгитюдний соціально-психологічний експеримент, а тому наслідують закони і методи соціального проектування та прогнозування, виявляє

організаційні та психологічні резерви конструктивного перетворення і взаємозбагачення соціальних (навчально-виховних) та особистісних (мотивація, інтелектуальність, ментальність тощо) структур. Її концептуальна новизна полягає в тому, що ідея розвитку поширюється на завдання, зміст, форми, технології, засоби, характер і результати діяльності загальноосвітньої школи, а відтак на формування культурної людини у суспільстві.

Зауважимо, що інноваційно-психологічний клімат, котрий функціонує у цьому навчанні, охоплює зміст соціально-психологічного (завдяки розвивальній взаємодії виникають позитивні емоції, настрої, установки, мотиви, відбувається нормо- і смислотворення, формуються паритетні, розвиткові, міжсуб’єктні, міжособистісні, міжіндивідуальні взаємини) та організаційного кліматів (освітня організація, де виникають міжособові й міжгрупові стосунки), а також знаходить відображення у системі таких параметрів: психологічного впливу та його класів, що функціонують у часопросторі; освітнього спілкування як різновидів обміну; полімотивації як форми активізації освітньої діяльності; вони у сукупності спричиняють розвиток позитивно-гармонійної Я-концепції [див. 20–25].

Отже, інноваційно-психологічний клімат – це набір стійких характеристик, які сутнісно описують модульно-розвивальну систему, впливають на форми активності людей у групі, їхній емоційний і моральний стан та настрої, міжгрупові стосунки. До його структури належать: а) психологічний вплив та його класи; б) освітнє спілкування та його аспекти; в) полімотивація та сфери умов її розгортання, г) становлення позитивно-гармонійної Я-концепція та її компонентів.

Відомо, що одним із найзагальніших показників СПК, за Б.Д. Паригінім, є самоставлення, самопочуття, які перебувають у просторі самосвідомості особи [58, с. 13, 15]. Тоді як центральним утворенням останньої постає Я-концепція людини, яка теоретично та емпірично досліджується нами [21; 22].

Таким чином, інноваційно-психологічний клімат – це складне структурно-функціональне явище у системі організованого освітнього процесу, котре відображає як емоційно-моральні властивості учасників навчання, так і міжособистісні, міжгрупові, а відтак характеризує актуальний модульно-розвивальний зміст психологічних взаємостосунків у класі чи аудиторії.

## 2. ІННОВАЦІЙНА ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ТЕОРЕТИЗУВАННЯ

Інноваційно-психологічний клімат стосується освітнього простору школи як окремого інституту суспільного виробництва (транслую 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 ввіруваннями шляхом долучення до культурних здобутків нації та людства), самореалізаційного (самостановлення кожного як внутрішньо культурної людини і свідомого громадянина).

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” [50, 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” [43, с. 145]. Крім того, вона є “важливою властивістю соціальної, економічної, культурної творчості та прогресу” [46, 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” [47, 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, філо-

софії, психології, соціології належать, як відомо, роботи М.В. Кларіна [37], Ю.З. Гільбуха [16], В.Я. Ляудіса [31], В.С. Лазарева та Б.П. Мартиросяна [47], Н.Б. Шуст [79], В.Б. Яковенка [84], В.А. Ясвіна [85], А.В. Фурмана [71; 73] 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 [83]. Предмет останньої центрується довкола інноваційних процесів у сфері освіти [45, с. 18].

Зазначимо, що інноваційна освітня діяльність загалом сприяє впровадженню нововведень і 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” [47, 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]. Воднораз 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 змін” [46, с. 22].

Процес протікання інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної системи вирізняється тим, що під час створення й проектування А.В. Фурманом та його послідовниками інноваційних програмово-методичних засобів (наприклад, “граф-схеми навчальних курсів, освітні сценарії, модульно-розвивальні підручники, програми самореалізації особис-



тості учня тощо” [71]) вони відображали характер новацій. Коли останні впровадилися в 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 спричиняють 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. та ін.), 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 тради-

ційної, класно-урочної системи, а надбудовується над нею як послідовність складніших психодідактичних ідей і технологій. Пропонований експеримент вимагає проведення такої роботи: а) підготовчо-організаційної (1–2 роки, що пов’язана із розробкою дослідно-експериментальних програм, проведенням психодіагностичних обстежень тощо), б) діагностико-концептуальної (2–3 роки, що спрямована на впровадження модульно-розвивального розкладу занять за схемою 3x30, створення вчителями граф-схем навчальних курсів та їх експертизу, апробацію модульно-розвивальної технології навчання), в) формувально-розвивальної (5–7 років, що полягає у створенні й використанні наставниками інноваційних програмово-методичних засобів та в цілісному впровадженні психомистецьких технологій модульно-розвивального навчання тощо) і г) результативно-узагальнювальної (2–3 роки, де увага зосереджується на програмово-методичній експертизі реалізації експерименту у формі анкети-звіту, підготовці та проведенні всеукраїнських і регіональних конференцій та семінарів і т. ін.).

В інноваційно-психологічному 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 і самореалізаційних ритмів. Водночас, незважаючи на наявні істотні теоретичні і практичні здобутки фундаментального експериментування, масове впровадження модульно-розвивальної системи потребує стратегічної перспективи, є передчасним. Принагідно зауважимо такий факт: щоб освітній заклад перевести з одного стану в якісно інший треба не менше 10–15 років. Лише тоді зазначений експеримент трансформує діяльність освітнього закладу від пізнавально-інформаційного простору до соціально-культурного, інтенсивно-розвивального [див. 21; 42; 54; 71; 72].

### **3. ТЕОРІЯ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНА СИСТЕМА ПРИНЦИПІВ, МОДЕЛЕЙ, ЗАКОНОМІРНОСТЕЙ, ПОНЯТЬ**

Протягом останнього десятиліття в усіх частинах світу дедалі більше мовиться про кризу

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

Теорія освітньої діяльності людини пояснює модульно-розвивальну систему і є одним із рівнів духовно-практичного перетворення нею довкілля і власної психологічної природи [69; 73]. За А.В. Фурманом, вона інтегрує у своїй структурі єдність інших важливих діяльностей, зокрема ігрової, учбової, дослідницької, трудової, духовної і характеризується: а) цілеспрямованістю (особистістю, яка здатна творити культурні, в т. ч. етнонаціональні, надбання); б) предметністю (взаємозалежна єдність культурних перетворень і трансформацій особистості та соціуму, тобто динаміка позитивної соціальної взаємодії); в) змістовністю (соціально-культурний досвід як основа актуального ментального стану нації, етносу, групи, особи); г) оформленістю як різноманітністю форм, видів та рівнів соціальної активності (співробітництво, суперництво, боротьба, взаємодія, конфлікт, конкуренція тощо); д) засобовістю (система предметних, символічних, інформаційних та психологічних кодів, за допомогою яких здійснюється соціальний контакт); е) результативністю (формування через механізми розвитку і саморозвитку психологічних властивостей особистості та конструктивне збагачення соціуму культурними надбаннями, у т. ч. творення взаємин і ситуацій, речей і засобів, моделей та організацій). Іншими словами, освітня діяльність – це діяльність особливого (культурно-психологічного) змісту, структури, оформлення, що канонізується у такому складному явищі вищого культурного утвердження людини як **творення** (рос. – *созидание*).

Творення – соціально-психологічна та духовно-практична активність індивіда, групи, колективу, яка становить основний зміст освітньої діяльності і визначається: а) інноваційно-психологічним кліматом школи як інституту

духовного виробництва знань, умінь, норм і цінностей, досвіду соціальної взаємодії; б) базовими механізмами творення – добування, збагачення і поширення соціально-культурного досвіду кожною особистістю; в) формами, рівнем і механізмами соціального розуміння учасниками освітнього процесу своєї соціально-культурної місії (покликання, надзавдання) у навчанні; г) соціально-психологічним простором актуальної та потенційної розвивальної взаємодії педагога і вихованців; д) паритетними умовами ділового, інформаційного і смисловничкового обмінів учасників навчання; е) полівмотивованою внутрішньою активністю і самоактивністю особистості, які у взаємодоповненні визначають ефективність розгортання процесів її психосоціального зростання та індивідуального саморозвитку. У теорії освітньої діяльності визначені й експериментально підтверджені не тільки соціально-психологічні умови розгортання процесів модульно-розвивального культуротворення, а й детально обґрунтована модель самотворення Я-концепції особи.

Відмітимо, що освітня діяльність особливо інтенсивно формується в підлітковому та юнацькому віці на основі ігрової, учбової і суспільно-корисної видів роботи як інтеграція вищого, вчинково-громадянського, рівня функціонування індивідуальної та групової свідомості. За модульно-розвивальної інноваційної системи А.В. Фурмана освітня діяльність є окремим предметом теоретичного осмислення, наукового проектування і соціально-психологічного генезису на рівні школи як соціально-культурної організації, або інституту духовного виробництва суспільства [див. 54]. Її основний зміст становлять чотири сфери соціально-культурного досвіду: а) добування наукових знань і будь-якої, в т. ч. емпіричної, інформації про навколишній світ; б) використання здобутих знань, умінь і соціальних норм в актуальній і потенційній практиці життя особистості; в) збагачення навколишнього середовища, соціальної взаємодії і власного ментального досвіду знаннями, уміннями, нормами і цінностями; г) творення особистістю психолого-педагогічного, навчально-предметного, методично-засобового та управлінсько-технологічного різновидів змісту розвивальної взаємодії із соціумом й у такий спосіб позитивний розвиток себе і світу за законами істини, віри, добра, справедливості, свободи, гармонії, краси.

Вказані складові-сфери формування освітньої діяльності співвідносяться з періодами (фазами) функціонування цілісного модульно-розвивального процесу, а саме: 1) інформаційно-пізнавальний забезпечує проблемно-ситуативна технологія добування знань, за якої переважають процеси навчання (одиничне) і пошукова пізнавальна активність учнів; 2) нормативно-регуляційний утілюється завдяки критично-регуляційній технології нормування наукових знань і вмінь, коли переважають процеси виховання (особливе) і система взаємостосунків суб'єкт-суб'єктного та суб'єкт-об'єктного характеру; 3) ціннісно-естетична реалізується за допомогою вартісно-світоглядної технології поширення здобутого кожним соціально-культурного досвіду, котра утверджує домінування процесів освіти (загальне) та послідовності вчинкових дій над актуалізованим культурним змістом; 4) нарешті, духовний період стає можливим завдяки впровадженню духовно-спонтанної технології реалізації людських спроможностей учасників розвивальної взаємодії, коли досягається максимально повний вияв універсального потенціалу особи через життєствердний пріоритет суб'єктивного над об'єктивним, духовного над матеріальним.

Зазначена періодичність повнозмістового розгортання освітньої діяльності у сфері інноваційної освіти не тільки ставить культуротворення у центр головних надзавдань організованої соціальної зустрічі вчителя і учня, а й забезпечує проходження кожним учасником основних етапів системного самотворення його Я-концепції на різних рівнях людського самоствердження: а) суб'єкта – через добування соціально-культурного досвіду і наявність ідеально-практичної поведінки; б) особистості – шляхом нормування соціальної діяльності та набуття особливих властивостей (моральність, відповідальність тощо); в) індивідуальності – за допомогою збагачення культурним досвідом власного Я і найближчого оточення, прийняття оригінальності та непересічності її вчинку-події; г) універсума – внаслідок саморозвитку Я-духовного як внутрішньо неподільне злиття із Всесвітом через прийняття ним однієї з таких надперсональних психоформ: віри, честі, краси, істини тощо.

Відмітимо, що, починаючи з XVI ст., а точніше з “Великої дидактики” Я.А. Коменського [41], на теренах українського шкільництва набули поширення три теоретичні системи, кожна з яких зорієнтована на переважання

процесу навчання, виховання або учіння й, відповідно, обстоює дотримання закономірностей навчально-пізнавальної, педагогічної чи учбово-теоретичної діяльності в трансформації загальнолюдського досвіду від покоління до покоління.

Перша система за майже чотири століття розвою здійснила гігантський крок від догматичних та дисциплінарно-інформаційних форм і методів навчання до проблемно-діалогічних, комунікативно-ігрових та інших інноваційних дидактичних моделей і технологій. Вершинним досягненням цього наукового напрямку досліджень є теорія проблемного навчання [51 та ін.], що різносторонньо переносить принципи і закономірності дослідницької діяльності вченого на навчально-пошукову активність учня та студента, витлумачуючи навчання як різновид суспільно організованої і мінімізованої в часі пізнавальної роботи вихованців під керівництвом педагога. Очевидно, що аналізована теоретична система повно реалізує девіз: “Знання – сила!”.

Друга теоретична система у центр державної системи освіти ставить процес виховання, витлумачуючи професійну педагогічну діяльність як соціальну, тільки у специфічному ракурсі – нормативного визначення наставником меж чітко дозволеного і недозволеного для учасника навчання. Така наукова орієнтація щонайперше знайшла віддзеркалення в теорії (відповідно – системі) комуністичного виховання, засадниче підґрунтя якої становить концепція педагогічного процесу. Про суто ідеологічне обрамлення останньої свідчать дефініції і визначення, які подає Ю.К. Бабанський: “Педагогічним процесом називають цілісний процес здійснення виховання у його широкому розумінні шляхом забезпечення єдності навчання і виховання (у вузькому спеціальному сенсі)”; його “розглядають як розвиткову взаємодію суб'єктів та об'єктів виховання, спрямовану на вирішення завдань освіти, комуністичного виховання й загального розвитку вихованців”; причому суть цього процесу “полягає в передачі соціального досвіду старшими і його засвоєння підростаючим поколінням завдяки їхній взаємодії, зорієнтованій на задоволення потреб сучасного суспільства у всебічно, гармонійно розвиненій особистості” [4, с. 250, 252, 253]. Кожен народ, як відомо, на історично відповідальних етапах свого розвитку вибудовує свою, відмінну в багатьох аспектах, систему освіти.

Фундаментально ґрунтовнішою, щонайперше в науково-експериментальному аспекті,

є інша теоретична система, що створювалася пошуковими колективами, починаючи з кінця 50-х років, під керівництвом проф. Д.Б. Ельконіна [81a], а потім В.В. Давидова [25], С.Д. Максименка [49], О.К. Дусавицького [26], оскільки “учбова діяльність – це діяльність спрямована, у процесі її формування учні засвоюють узагальнені способи дій і наукові поняття. Безпосереднім її продуктом є розвиток учня” [49, т. 1, с. 183]. Вона, по-своєму розв’язуючи проблему зв’язку навчання і розвитку дітей, формування діяльності і суб’єктного утвердження учня в навчанні, пропонує п’ять взаємозв’язаних концепцій-теорій: періодизації психічного розвитку в дитячому віці [81a, с. 60–77], двох типів узагальнення і мислення [25], учбової діяльності та її суб’єкта [49; 52], розвивального навчання [25; 26; 28], побудови відповідних підручників і методичних посібників [Там само].

Порівняно з двома попередніми теоретичними системами щойно зазначена має такі істотні переваги. По-перше, в центр експериментальної системи початкової освіти покладені процеси психічного розвитку дітей як повноцінних суб’єктів учіння, а не самодостатнього соціалізуючого навчання чи виховання. Цьому сприяють зміст, методи і способи організації новаційного навчання, що інтегруються в найбільш універсальну форму – учбову діяльність, котра покликана розвивати у молодших школярів зацікавленість і потребу в постійній самозміні як основному змісті розвитку учня під час організованого навчання. По-друге, аналізована теоретична система відноситься до сфери психодидактики [25, с. 12], а тому має достатньо визначений філософсько-методологічний фундамент і розробляє полідисциплінарні проблеми.

В теорії розвивального навчання, на думку В.П. Зінченка наявні три тісно переплетені центри, або ідеальні форми: учбова діяльність, теоретичне мислення і рефлексія [28, с. 18, 42]. Визначальна роль співвідношення емпіричного і теоретичного мислення вказує не тільки на опертя цієї наукової школи на гегелівську парадигму, а й на явні методологічні орієнтації, оскільки фундаментальні наукові положення проектуються на методологічну рефлексію та мислєдіяльність. Крім того, розвивальне навчання спрямоване не лише на психічний розвиток дитини, а й плекається творчість – ядро особистості. По-третє, авторами теорії розвивального навчання (Д.Б. Ельконін,

В.В. Давидов, О.К. Дусавицький, В.В. Рєпкін, С.Д. Максименко та ін.) запропонована експериментальна освітня технологія – змістового узагальнення, котра забезпечує засвоєння знань у формі учбової діяльності, тобто під час розв’язування учбових задач у процесі розгорнутих діалогів та дискусій молодших школярів між собою у присутності вчителя, що дає змогу їм виявляти умови походження різних знань і вмій, рефлексувати самі способи їх засвоєння, здійснювати його контроль та оцінку тощо. Відтак теорія учбової діяльності відповідає на численні запитання життєдіяльності школи як соціально-культурної організації.

Відомо, що основний механізм психічного розвитку особистості у системі учбової діяльності – це інтеріоризація, тобто перехід наукових знань і культурного досвіду у внутрішній світ індивіда, який закономірно передбачає зворотню трансформацію набутого назовні – через механізм екстеріоризації. Причому, за Л. Виготським, кожна вища психічна функція з’являється у процесі формування двічі: спочатку (первинно) як форма взаємодії між людьми, тобто як інтерпсихологічний процес, і тільки пізніше – як повно внутрішній (інтрапсихологічний) процес, кожний з яких опосередковується різнооднаковими “психологічними знаряддями” – культурними знаковими системами й, передусім, мовою [13–15]. Зазначена методологічна схема, пояснюючи універсальні тенденції розвитку індивіда в суспільстві, обґрунтовує природне входження особистості в доросле соціальне життя з його пізнавально-смісловими суперечностями, соціальними конфліктами, внутрішніми кризами, межовими переживаннями, амбівалентними сумнівами, духовними спонуканнями і “вічними” проблемами.

Але об’єктом нашого дослідження є інноваційно-психологічний клімат, що функціонує не тільки на фундаментальному підґрунті теорії учбової діяльності [25; 28; 49 та ін.], а й концепції освітньої діяльності, яка взаємопересікається із вітакультурною парадигмою і ґрунтується на взаємодії основних механізмів культурної з’яви людини – занурення і вивільнення [69; 73]. Їх суть полягає в тому, що індивід неперервно проникає у численні та різноаспектні пласти соціально-культурного простору й проникається його змістом, наповненням, особливостями і, через засоби соціальної взаємодії, суспільного й особистісного розуміння, стає компетентною особою-громадянином.

Становленню особи як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума за модульно-розвивального навчання допомагає соціальне розуміння (інформаційне, усвідомлене, смислове, духовне). По-перше, таке розуміння – це іманентна здатність людини розумної і творчої вникнути, з'ясувати, прийняти та відрефлексувати ситуацію, задум, значення, смисл під час взаємодії із соціумом та реалістично співвіднести поведінку-діяльність інших осіб з актуальними і потенційними змінами оточення; по-друге, – це особливий ментальний стан розвиткового взаємодоповнення інтуїції і свідомості, коли суб'єкт щось внутрішньо досягнув, дійшов висновку і впевненості, що його аргументації-уявлення є еквівалентними формі і змісту певного соціального об'єкта, зовнішнього впливу або вчинкової активності інших індивідів.

Натомість соціально-психологічне занурення – це не лише основний механізм культурного розвитку особи, а й чинник розгортання навчального розуміння. І чим глибше учень вникає у значення, смисли і теоретичні сутності навчальної дисципліни, тим досконалішою за обсягом, структурою і функціональною цілісністю стає його розуміння активність. Водночас наявне обопільне спричинення в розвитку цих явищ: не тільки процеси занурення зумовлюють процеси внутрішнього і зовнішнього розуміння, а й перебіг останніх безпосередньо впливає на ефективність добування, збагачення, поширення й особистісного творення етнонаціонального досвіду за модульно-розвивального навчання.

Розгортання освітньої діяльності школярів концептуально розкриває модель повного функціонального циклу освітнього процесу, який складається із восьми основних етапів модульно-розвивальної взаємодії, де кожний має свої завдання, психолого-дидактичний зміст і розвиває певні сторони внутрішнього світу особистості-універсума [20–24; 71, с. 84–102]. При цьому зазначений цикл має чотириперіодний (чотирифазний) характер. Перший – інформаційно-пізнавальний – період організує первинне сприйняття, відкриття та інтелектуальне осмислення конкретного освітнього змісту, реалізується за допомогою проблемно-ситуативної технології добування теоретичних знань. Другий – нормативно-регуляційний – сприяє відпрацюванню навчальних умінь і навичок, норм та еталонів діяльності, втілюється завдяки критично-регуляційній технології норму-

вання наукових знань і загальнолюдського досвіду та домагається прискореної соціалізації особистості в широкому діапазоні персональної відповідальності за власну життєактивність. Третій – ціннісно-естетичний – залучає учня до низки вчинкових актів-подій щодо узагальнення, критичної і творчої рефлексії свого аксіопсихологічного досвіду, ціннісного світобачення людського життя; стає можливим завдяки вартісно-світоглядній технології поширення здобутого культурного досвіду і результативно збагачує цим досвідом як власне Я кожної індивідуальності, так і найближче оточення, актуальні соціальні взаємостосунки. Четвертий – духовний – період, ґрунтуючись на рефлексії пройденого освітнього процесу та результатів власного вчинання, за допомогою духовно-спонтанної технології самореалізації внутрішньо спричинює максимально повний вияв універсумного потенціалу особи через життєствердний пріоритет суб'єктивного над об'єктивним, забезпечує пізнання себе шляхом самоосягнення сенсу життя і прискорений саморозвиток Я-духовного. Кожний період повного освітнього змісту містить по два етапи, які в діалектичній єдності і логічній наступності становлять повний функціональний цикл модульно-розвивального процесу (навчального модуля).

Водночас основу і сутнісне ядро розвивального циклу (модуля) становить змістовий модуль – науково адаптована система знань (теорії, закони, поняття), умінь (дії, прийоми, навички), норм (алгоритми, програми, інструкції, технології тощо) і цінностей (ставлення, оцінки, ідеали, переконання, наслідки рефлексії), що цілісно відображає фрагмент соціально-культурного досвіду за допомогою комплексу інноваційних програмово-методичних засобів. Саме цей модуль є основою навчального модуля і модульно-розвивального циклу в цілому, характеризує навчально-предметний зміст розвивальної взаємодії.

Теоретико-методологічні і науково-проектні функції у формуванні освітньої діяльності виконує дидактичний модуль, або, іншими словами, соціально-психологічна концепція розвивальної взаємодії вчителя і навчальної групи під час проходження певного академічного курсу, що забезпечує вирішення комплексу розвивально-освітніх цілей і завдань та проектується як чітко обґрунтоване (в т. ч. за допомогою інноваційних засобів) і відносно локалізоване культурне зростання особистості протягом

півріччя чи навчального року у процесі паритетної освітньої діяльності учасників навчання.

Універсальною соціально-психологічною формою конкретно-практичної організації освітньої діяльності є навчальний модуль, повноцінне функціонування якого являє собою відносно самостійну цілісну частину реальної розвивальної взаємодії вчителя з учнями, котра характеризується завершеною сукупністю взаємозалежних навчальних, виховних, освітніх і самореалізаційних ритмів, складається із восьми основних етапів, де кожний виконує своє завдання, обіймає психолого-дидактичний зміст і розвиває певні сторони внутрішнього світу особистості та з допомогою системи інноваційних методичних засобів оптимізує психосоціальний розвиток учня на окремому відрізку вивчення академічного курсу (розділ, тема). Навчальний модуль уможлиблюється завдяки наявності міні-модуля – специфічного, здебільшого 30-хвилинного, модульно-розвивального заняття як основної форми організації інноваційного навчання, котра характеризується: 1) 20-, 25- або 30-хвилинним часовим відрізком організації навчального процесу; 2) має ту чи іншу чітко обґрунтовану психодидактичну мету, яка залежить від етапу модульно-розвивального процесу; 3) проводиться із середніми (до 35 осіб) або невеликими (до 15 осіб), відносно постійними, групами учнів, які спеціально підбираються за певними критеріями (інтелектуальність, соціальність, креативність тощо); 4) взаємозалежно і послідовно реалізує основні інваріанти соціально-культурного досвіду на рівні знань, умінь, норм і цінностей за допомогою інноваційного програмово-методичного забезпечення.

Отже, методологічна рефлексія освітньої діяльності як відповідної теорії вказує на те, що заданий рівень психологічного теоретизування організується за канонами соціогуманітарної науки. Водночас теорія освітньої діяльності як гносеологічне підґрунтя модульно-розвивального навчання уможлиблює переосмислення витоків всезагальних форм продуктивної творчості своїх попередниць у сфері освіти; здійснює подвійну, власне філософську, рефлексію науково-методологічних знань про: а) об'єкт педагогічної діяльності і б) саму цю діяльність та породжене нею мислення і світобачення; враховує множинність різних підходів щодо суспільно організованого освітнього процесу і створює цілісну композицію із знань

різної міри теоретичного узагальнення, емпіричної достовірності і філософської прореклексивності.

#### **4. МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПОКОМПОНЕНТНОГО ЗМІСТОВОГО НАПОВНЕННЯ ІННОВАЦІЙНО- ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ**

Методологія як надскладна сфера професійної діяльності, досліджуючи мислення і діяння, творить знаки, схеми, об'єкти на базі категорій як апріорних установлень й у такий спосіб виробляє засоби та методи постановки і розв'язування системних проблем у науці, суспільстві, культурі [17; 70; 80]. При цьому найефективнішим механізмом об'єднання і співорганізації знань, відповідно до СМД-методології, 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 гармонізує співвідношення їх складових, компонентів, параметрів).

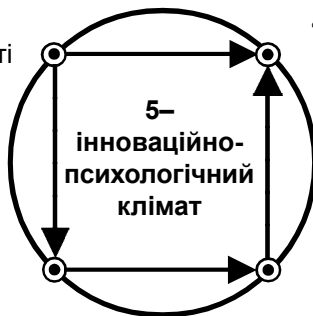
Методологічна план-карта модульно-розвивальної освіти [див. 21, с. 24–36] дає змогу чітко обґрунтувати не тільки об'єкт дослідження – інноваційно-психологічний клімат експериментальної системи навчання, а й предмет – психологічну сукупність його складових (психологічний вплив, освітнє спілкування, полімотивація, Я-концепція) у збалансованому взаємодоповненні. Останній, відповідно до вимог принципу кватерності [74], може бути описаний формулою “3+1=1” та поданий схематично (рис. 2).

Проблема психологічного впливу відкриває широкі горизонти не тільки для проведення результативних теоретичного і методологічного пошукувань, а й для здійснення проектно-конструкторської, експериментальної, методичної та психотерапевтичної різновидів роботи у царині сучасної психопрактики [20; 32; 38; 75].

Вітакультурна парадигма [5; 9–12; 53 та ін.] та модульно-розвивальна стратегія [20] є підґрунтям впливу, який містить чотири класи (пізнавально-суб'єктний, нормативно-особистісний, ціннісно-індивідуальнісний, духовно-універсумний), котрі в сукупності утворюють систему психічної регуляції та само-

**1– психологічний вплив** у контексті вітакультурного простору-часу у єдності чотирьох основних класів

**2 – освітнє спілкування** та його аспекти як інформаційний, діловий, смисловчинковий і самосенсовий різновиди обміну



**4– позитивно-гармонійна Я-концепція** у взаємодоповненні когнітивного, емоційно-оцінкового, вчинково-креативного і спонтанно-духовного компонентів

**3 – полімотивація** як форма активізації освітньої діяльності та сфери умов її розгортання

Рис. 2.

*Покомпонентна структура інноваційно-психологічного клімату*

організації процесу культуротворення з боку учасників спільного інноваційного циклу освітньої діяльності. Зокрема, перший, пізнавально-суб'єктний вплив у системі модульно-розвивального навчання охоплює опосередковані та безпосередні складові діяння, котрі у взаємодоповненні організують системне утворення нових значень і смислів у сфері теоретичних знань і забезпечують їх розвиткове функціонування у циклі проблемно-пошукової інтелектуальної роботи наступників.

Обґрунтований, другий, нормативно-особистісний клас взаємовпливу диференціює цілі всередині модульно-розвивальної організації через системну наявність інноваційних програмово-методичних засобів, кожний з яких виконує різну функціональну роль в освітній системі, управлінськи зорганізовує окремі аспекти перебігу розвивальної психолого-педагогічної взаємодії і забезпечує актуалізацію певних сторін культурного розвитку наступників, системи ставлень і відношень кожного учасника навчання, а також зумовлює їх діяльнісне інтеріоризоване (через взірць поведінки наставника зовнішнє стає внутрішнім) та екстеріоризоване (створення алгоритмів, планів, технологій тощо) соціонормування спільної освітньої роботи та окультуреного життя у самотньому мікросоціумі.

Водночас організація ціннісно-індивідуального самовпливу розкриває міру і ступінь самостійності учнів, наявність психологічних механізмів саморегуляції і самоконтролю у сфері освітніх учинкових дій. Основною силою несвідомого учня під час духовно-універсального самотворення є духовність, у якій універсальне ядро становлять психодуховні форми (віра, краса, любов, честь, справедливість, користь, істина), актуалізація котрих дає змогу кожному самореалізуватися шляхом обстоювання щойно конкретизованого сенсу в житті.

Феномен спілкування як важливе джерело розвитку та окультурення людей організовується й функціонує у просторі суспільних (політичних, економічних, етнічних) і міжособистісних відносин, які регулюють різноманітні громадянські ролі, позиції осіб, стимулюють вияв їхньої життєактивності, задоволення матеріальних і духовних потреб, інтересів і цілей [19; 81 та ін.].

Зазначимо, що цілісний інноваційний цикл характеризується періодичністю функціонування завдяки поперемінному переважанню інформаційного, ділового, смисловчинкового і самосенсового різновидів обміну [див. 21, с. 127–173], які актуалізуються (детерміновані) компонентами спілкування, виконують функції зняття освітніх суперечностей, упорядкування відносин, зв'язків і намірів між учасниками взаємодії, цілепокладання, виникнення явищ ідентифікації, соціальної та індивідуальної ідентичностей, Еґо-ототожнення й з'яві Еґо-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 та духовного змісту учнівських груп, а відтак засобом регуляції їхньої поведінки у функціональному контексті освітньої діяльності.

Єдність різних аспектів спілкування не виключає можливості переважання у цілісному циклі окремого з них на тій чи іншій фазі навчального модуля. Більше того, таке переважання є закономірним: комунікативний аспект відповідає інформаційно-пізнавальному перебігу, інтерактивний – нормативно-регуляційному, перцептивний – ціннісно-естетичному, а спонтанно-інтуїтивний – духовному. Кожний

аспект модульно-розвивального спілкування характеризується відмінним змістовим наповненням, різними психологічними механізмами та результатами, що й визначає його специфіку та місце у цілісній архітектоніці актуальної розвивальної взаємодії.

Відомо, що різноманітні форми поведінки індивіда мають складну поліпотребову основу, у підґрунті якої перебуває об'єктивна нужда-нестача [30; 49; 76]. Водночас потребове джерело – стрижневий чинник мотиваційної сфери. Утворюючи єдиний мотив, потреби поєднуються у різні ансамблі або енергетичні потоки, котрі спільно спонукають діяльність. Розвиток мотиву як системоутворювального чинника поведінки можливий за внутрішніх умов, коли він спонукає до діяльності, її спрямовує та зорганізовує, є основою прийняття рішення діячем-суб'єктом вчиняти чи бездіяти, розмірковувати чи нехтувати ситуативно актуалізованою проблемністю.

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

Поліпотреби і полімотивація – різні психологічні феномени: у першому наявність предмета бажання (прагнення) спричинює поведінкові операції і 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 феномена [24; 33–34]. Полімотивація на рівні особистості як суб'єкта окремої організаційної структури є одним із чотирьох основних мотиваційних станів залежно від реальної наявності його наміру-інтенції виконувати чи не виконувати спільну роботу (амотивація, зовнішня і внутрішня вмотивованості); саме цей стан інтегрує за певних умов інстинктивні і вчинкові, привласнені і ситуативні, прості і складні спонукання поведінки особистості.

Стан полімотивації є певною мірою унікальним надскладним психологічним феноменом, який залежить від: а) типу життєвого світу особи, б) типу критичної ситуації (стрес, фрустрація, конфлікт, криза), в якій вона перебуває і в) співвідношення цих типів. Він повно притаманний внутрішньо складному і

зовнішньо творчому життєвому світу суб'єкта [8], який іманентно прагне втілення ідеального надситуативного задуму свого існування, а тому постійно діє у поліпроблемному просторі соціальних взаємовідношень, що вимагає актуалізації не лише психічних, діяльнських і свідомствердних ресурсів, а й духовно-вольових. Полімотивація буде мати місце за таких внутрішніх умов: а) наявності життєвих намірів, які утворюють своєрідний пульсуючий клубок бажаного та осмисленого, б) суперечності і навіть конфліктності актуальних стимулів і спонукань, в) новизни та оптимальної трудності складових-діяльностей освітньої поведінки.

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 [22; 23].

Цілісний Я-образ (когнітивна складова) 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 інноваційного освітнього процесу є добування кожним учасником розвивальних взаємостосунків соціально-культурного досвіду, утвердження ідеально-практичної поведінки та когнітивне збагачення його позитивно-гармонійної Я-концепції.

Повнофункціональне утворення позитивного Я-ставлення (емоційно-оцінкова складова) учня як особистості та учасника нормативно-регуляційної діяльності за оновленим набором модальностей самоустановок (Я-реальне, Я-підсвідоме, Я-нормативно-рефлексивне, Я-ідеальне) можливе за умов: а) критично-регуляційної технології модульно-розвивального навчання; б) мотиваційного механізму вчинку; в) системи соціальних, повно базових і частково ціннісних установок. Результативним підсумком цього періоду є нормування соціально зорієнтованої освітньої діяльності та набуття особистістю відповідних властивостей (моральність, дисциплінованість, взаємоповага тощо).



Змістове здійснення Я-вчинку (вчинково-креативна складова) як форми розкриття і творення учнем своєї індивідуальності за логікою культурно-вартісного наповнення освітнього процесу у вигляді цілісної події 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 дієвого спричинення освітнього вчинку; в) втілюється система соціальних, базових і повно ціннісних установок. Наслідком зазначеного вчинання є становлення індивідуальності учня та утвердження її полівмотивованої поведінкової оригінальності і непересічності.

Самореалізація Я-духовного (спонтанно-духовна складова) учня як універсума знаходить відображення в унікальному взаємодоповненні модальностей (Я-реальне, Я-несвідоме, Я-ідеальне, абсолют Я-духовного) та можлива у ситуації пізнання себе 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 [див. 21; 27; 29; 39; 56 та ін.].

## **5. РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ УМОВ І ЧИННИКІВ СТВОРЕННЯ ІННОВАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ. ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ**

Я-концепція характеризує глибинний рівень інноваційних змін освітньої системи, що знаходить адекватне відображення у сфері самосвідомості учня і може бути визначена лише за допомогою науково обгрунтованої сукупності методів комплексного дослідження цього явища як центральної ланки інноваційно-психологічного клімату школи. Така системна сукупність обгрунтована в *авторському лонгитюдному експерименті*, суть якого полягає в поетапному переведенні школи з традиційної освітньої моделі до модульно-розвивальної шляхом проходження педколективом чотирьох етапів інноваційно-психологічного експериментування (підготовчо-організаційний, діагностико-концептуальний, формуально-розвивальний, узагальнювально-результативний) та завдяки забезпеченню на кожному із них чотирьох

груп умов – організаційно-психологічних, розвивально-психологічних, програмово-методичних та експертно-психологічних [див. 21; с. 275–317].

Ефективне виконання програми підготовки учителів-психологів-дослідників упродовж 3–5 років на етапі започаткування лонгитюдного експерименту, а також взаємозалежне нарощування проектних умов за етапами багаторічного наукового пошуку та збагачення змісту інноваційної освітньої діяльності педагогічного колективу гарантують наявність високопродуктивного інноваційно-психологічного клімату школи. Останній, охоплюючи основні види психологічного впливу, аспекти освітнього спілкування, сфери умов активізації полімотивації та діалектичний розвиток чотирьох компонентів позитивно-гармонійної Я-концепції, центрується довкола багатоканальних систем модульно-розвивальної взаємодії вчителів і учнів, що підтверджує запропонована у роботі оргдіяльнісна модель створення досліджуваного клімату.

Багатофакторний аналіз та підрахування коефіцієнта кореляції Пірсона за параметрами ОК і СПК (паритетність, комунікація, соціальний контроль та конкретний психологічний клімат) підтвердили, що змістовність інноваційно-психологічних змін головно залежить від етапу довготривалого експерименту та періоду інноваційного розвитку школи. Причому спочатку здійснюються організаційні нововведення, а потім вони збагачуються видами впливу, полімотиваційними тенденціями і формами, видами спілкування, що і спричинює у підсумку оптимізацію розвитку позитивно-гармонійної Я-концепції школярів.

Ефективність розвивальної взаємодії вчителя і учнів у класі як локалізований формовивав інноваційно-психологічного клімату визначається психодидактичною змістовністю реального освітнього процесу. Зокрема, наявність паритетності, повноцінної комунікації, взаємовпливу, соціального контролю та особистісного самоконтролю тощо в учнівському колективі значно підвищує висвітлення психологічних резервів наступника в розумовому, соціальному, психосмисловому та креативному розвитку. До того ж кожний наступний етап лонгитюдного експерименту, збагачуючи змістовно ОК і СПК, сприяє переходу від формальної перебудови навчально-виховного процесу до істотної внутрішньої зміни інноваційно-освітньої діяльності вчителів і учнів.

Порівняльний аналіз виконання педколективами інноваційно-експериментальних умов та сформованості позитивно-гармонійної Я-концепції вказує на наявність відповідних взаємозв'язків між складовими інноваційно-психологічного клімату та основними компонентами цього виду Я-концепції, які оптимізують розвиток параметричних ознак останньої на певних вікових етапах становлення особистості: у підлітків – усвідомленого когнітивного образу Я, оцінково-критичного самоствавлення, смисловчинкового самоутвердження; у юнаків і дівчат – підвищеної самооцінки, спроможності до Я-вчинків, критичної і творчої рефлексії та ін.

Загальна тенденція розвитку освітніх систем і технологій, як відомо, полягає у переході від традиційних моделей, форм і засобів навчальної діяльності вчителя і учнів до інноваційних – постійно розвивальних, полідіалогічних, гуманістично зорієнтованих. Проте інноваційність стосується не лише педагогічних і суто дидактичних 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 сутісне 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 кожної ситуації розвивальної взаємодії.

У цьому проблемному контексті виняткової ваги для нашого дослідження набув досвід багаторічного соціально-психологічного експерименту з пілотного впровадження у загальноосвітні школи України нової освітньої моделі – модульно-розвивальної системи організації навчання, котра, залежно від етапу фундаментального експериментування та конкретного періоду інноваційного розвитку школи, забезпечує інше змістово-психологічне наповнення як міжсуб'єктних стосунків, так і внутрішньо-особистісних процесів. Саме цей обсяжний емпіричний матеріал професійного психологування, з одного боку, і багатовекторні теоретико-методологічні розвідки – з другого,

уможливили аргументоване виокремлення актуального для вікової і педагогічної психології об'єкта дослідження – інноваційно-психологічного клімату експериментальної школи модульно-розвивального типу. При цьому його системно-дослідницьке опрацювання дозволило чітко визначити предмет психологічного пізнання, а саме систему складових цього клімату (вплив, спілкування, полімотивація), що зумовлює розвиток позитивно гармонійної Я-концепції учасників розвивальної навчальної взаємодії.

У результаті здійсненого пошуку доведено, що психологічний зміст інноваційної освіти постає у вигляді інноваційно-психологічного клімату модульно-розвивальної взаємодії вчителя і учнів у навчанні. Як гносеологічний конструкт він являє собою самодостатню цілісність стійких характеристик шкільного довкілля, які сутісно притаманні модульно-розвивальній освіті, спричиняють різні форми психічної активності наступників, їхній емоційний стан і моральний настрій, ефективність міжособистісних й міжгрупових стосунків, ритмічно розвивають кожного як суб'єкта, особистість, індивідуальність та універсума. Водночас інноваційно-психологічний клімат – це реально наявне, складне явище шкільного життя, котре створюється під впливом кількох чинників: 1) соціально-психологічної атмосфери, або “гуманітарної аури” (Л. Костенко) суспільства – переважно сфера соціокультурного впливу; 2) “духу школи” (Л.М. Толстой) – сфера паритетної освітньої взаємодії і спілкування у просторі загальноосвітнього закладу; 3) довірливо-ділового характеру (у термінології А.С. Макаренка – *стилю*) міжособистісних стосунків – головно сфера полімотивації освітньої діяльності кожного учасника навчання; 4) особливого діяльно-рефлексивного стану свідомості вчителя і учня – їх позитивно-гармонійна Я-концепція.

Вищезазначене дає підстави стверджувати, що гіпотеза дослідження доведена, а його мета досягнута. Щодо детальної аргументації 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 класичного, некласичного і постнекласичного типів наукової раціональності, що покликане 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 оргтехнологію синтезу різнопредметних знань і створює із них довершені знаннєві комплекси. Це повно підтверджує проведене нами дослідження, в основі якого знаходиться методологічна планкарта пізнання інноваційно-психологічного клімату, що фіксує сукупність різних предметів вивчення (психологічний вплив, освітнє спілкування, полімотивація, Я-концепція) і програмує послідовність їх аналітичного розгляду.

2. Наукова програма поетапного впровадження модульно-розвивальної системи навчання після 3–5 років його успішного проведення в масовій загальноосвітній школі створює специфічний інноваційно-психологічний клімат, котрий є відображенням реального взаємодоповнення оргуправлінського, навчального, виховного та особистісно-самореалізаційного циклів освітнього культуротворення, характеризується інваріантним психозмістовим наповненням модульно-розвивальних взаємин у класі та почергово оптимізує розумове, соціальне, психосмислове і духовне зростання кожного учасника паритетної освітньої співдіяльності. При цьому розгортання останньої відбувається за періодами (пізнавально-інформаційний, нормативно-регуляційний, ціннісно-естетичний, спонтанно-духовний) і за восьми похідними від них етапами, які наслідують соціально-психологічні закономірності ефективної навчальної взаємодії.

3. Технологічна реалізація психологічного впливу відбувається в культурному контексті, у форматі просторово-часових координат, що опосередковують через себе усі види зовнішнього тиску, а також поперемінно спричинюють активізацію відомих рівнів психічної регуляції – поведінку, діяльність, учинок та спілкування. Параметри 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 та цінності. Оволодіння сферами змістового модуля (знання, уміння, норми, цінності) відбувається завдяки часовій організації психіки, яка функціонує у свідомості учнів у

вигляді: а) безпосередньо (закладений у механізмі власного біологічного годинника) і б) опосередковано пережитих вимірів часу (виникає завдяки інноваційним програмово-методичним засобам і різновидам змісту розвивальних взаємин).

4. За допомогою опосередкованого (параметр цілісності, минуле як властивість суб'єктивно пережитого часу, принципи розвитку, процес навчання) та безпосереднього (комунікативний механізм, інноваційні програмово-методичні засоби, метод раціонального переконання) діяння пізнавально-суб'єктного впливу і взаємозалежності у системі “знання – поведінка – суб'єкт”, що відповідають інформаційно-пізнавальному періоду цілісного модульно-розвивального циклу, вчитель 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 ланцюжок “норми – діяльність – особистість”, відповідає другому періоду в інноваційній системі, взаємодоповнюється опосередкованим (параметр структурності, теперішнє як властивість суб'єктивно пережитого часу, принцип модульності, процес виховання) й безпосереднім (інтерактивний механізм, програмово-методичні засоби, метод наслідування) взаємодіянням, а відтак забезпечує становлення учнів як особистостей освітньої діяльності, котрі ефективно оволодівають соціальними, груповими та особистісними нормами.

5. Ціннісно-індивідуальнісний клас самовпливу у взаємопереході “цінності – вчинкові дії – індивідуальність”, який утримує параметр автономності, майбутнє як властивість суб'єктивно пережитого часу, принцип ментальності, освітній процес (опосередкований вплив) та перцептивний механізм, програмово-методичні засоби, метод морального вибору (безпосереднє діяння), спричинює цикл формування учнів як індивідуальностей освітніх учинкових дій, обстоювання ними моральних вартостей і за умов експериментального впровадження сприяє прискореному розвитку їхньої смислової сфери. Духовно-універсумне самотворення у системі “духовність – самореалізація – універсум”, шляхом взаємоперебігу опосередкованого (параметр саморозвитковості, вічне як властивість суб'єктивно пережитого

часу, принцип духовності, самореалізаційний процес) й безпосереднього (метод спонтанно-сенсового вибору, інноваційні програмово-методичні засоби) впливів, стимулює ситуативне становлення кожного як універсума психодуховного діяння.

6. У системі модульно-розвивального навчання освітнє спілкування постає як параметр інноваційно-психологічного клімату, що становить структурно-розвиткову єдність таких компонентів: а) комунікативного (обмін знаннями, думками, світоглядом та ін.), який задає змістове поле взаємодії, пов'язується головно із інформаційним обміном і виконує функцію означення (надає значень і смислів поведінковій активності учнів як суб'єктів, а тому виникає оперування знаннями як соціальними еталонами спілкування); б) інтерактивного (обмін діями, діяльністю шляхом нормотворення), що наповнює взаємодію практичним змістом, продукує діловий обмін і регулює організацію спільної нормативної 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 смисловим і виконує функцію порозуміння між партнерами; г) спонтанно-інтуїтивного, який взаємопов'язується із самосенсовим обміном і сприяє саморозумінню та саморозкриттю людини в освітньому процесі.

7. Обґрунтовані концепції міжсуб'єктної взаємодії та міжособистісної інтеракції дають змогу зрозуміти та виявити: а) умови реалізації безпосередніх ефективних контактів між учителем і учнями, б) перебіг набуття останніми соціокультурного досвіду, в) процес організації спільної нормотворчої 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.

8. Перцептивний аспект спілкування як смисловчинковий обмін дає змогу партнерам

розвивальної взаємодії пізнавати один одного, формувати цілісний образ індивідуальності, осягати 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, характеризуючись продуктивністю, пов'язане із індивідуально-психологічними властивостями кожного учня, зокрема із спрямованістю, предметний зміст якої зумовлений системою ціннісних орієнтацій, котрі деталізуються у вартостях, обстоювання яких дозволяє йому відшукати і наповнити смислами власні вчинкові дії у навчанні. Це спричиняє виникнення смислоутворювальної активності, котра актуалізує процес цілепокладання, а смисловчинковий обмін сприяє осягненню цілеформування й цілереалізації як аспектів цього циклу-процесу.

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

10. Полімотивація як соціально-психологічне явище різних стимульних чинників і механізмів (потреби, мотиви, інтереси, установки тощо) спричинює форми освітньої активності учнів і здійснення кількох діяльностей завдяки розгортанню її відповідних сфер-умов: а) пізнавальної мотивації (активізує навчально-пошукову активність шляхом сукупності потреб у самовираженні, вдосконаленні поведінки та ін.), б) практичної мотивації (формує досвід соціальної взаємодії за допомогою системи потреб у спілкуванні, співробітництві, взаємній відповідальності, альтруїзмі тощо), в) менталь-

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

11. Наслідком співвідношення сфер полімотиваційної освітньої діяльності та етапів цілісного модульно-розвивального процесу у кожному конкретному випадку є внутрішня мотивація: а) навчально-виховних дій, котра об'єктивується в пізнавально-емоційній поведінці особистості; б) досвіду гуманізації суспільного життя, котра втілюється у різних формах унормованої соціальної діяльності; в) ціннісно-світоглядної сфери і пошуку смислу життя, котра реалізується як низка вчинків-дій; г) самовдосконалення через рефлексію істини, добра, краси, самопізнання тощо. При цьому поетапне експериментальне впровадження модульно-розвивальної системи як інноваційної організації забезпечує зростання динамічного потребо-полімотиваційного наповнення фаз, етапів і вчинкових дій повноцінним спонукально-стимуляційним змістом актуальної розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу, в якій переважають стратегічні, тактичні і ситуаційні наміри-інтенції групового та індивідуального самотворення.

12. Я-концепція, котра виникає у процесі соціальної взаємодії індивіда як обов'язковий та унікальний результат його психічного розвитку, набуває відносної внутрішньої самодостатності, тобто самоспричинює, а згодом і самопродукує свої складові, структуру, механізми зреалізування. У результаті не тільки налагоджується двостороннє взаємозумовлення у системі "Я-концепція людини – вплив конкретного соціокультурного середовища", а ще й з різною повнотою розгортається процес самотворення як внутрішня, синхронно-діалогічна зустріч окултурених форм психічної активності (поведінка, діяльність, спілкування, вчиняння) та актуально відповідних їм образів суб'єктивної реальності (суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум).

13. Запропонована авторська модель самотворення позитивно-гармонійної Я-концепції людини є досконалим теоретичним конструктом, якому природно властиві висока абстрактність і певна умовність. Водночас вона дає змогу ґрунтовніше пояснити структуру, функ-

ції, механізми та основні формоутворення такої надскладної психологічної реальності як концептуальне Я. З іншого боку, треба зважати на те, що ця реальність синергійно цілісна, спонтанно ємна, буттєво безпосередня.

14. Позитивно-гармонійна Я-концепція є складною динамічною сукупністю уявлень учня про себе як суб'єкта, особистості, індивідуальності та 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 про себе, самоставлення) та зовнішній (освітні вчинкові дії) світ, що залежно функціонують у структурі інноваційно-психологічного клімату як його центральна ланка.

15. Для розвитку позитивно-гармонійної Я-концепції учнів створюються такі психологічні умови: а) впровадження інноваційної освітньої моделі на принципах модульно-розвивальної системи, б) взаємозалежне функціонування вчинкових механізмів та системи соціальних установок під час паритетної педагогічної діяльності, в) почергове переважання образів суб'єктивної реальності завдяки оновленому змісту розвивальної взаємодії (добування знань, нормування досвіду, ціннісне збагачення, саморозвиток Я-духовного) як основних етапів системного самотворення людини. Становлення цієї Я-концепції дає змогу утверджувати пріоритет суб'єктивного змісту життєдіяльності кожного (внутрішнього, майбутнього, метасистемного) над об'єктивним (зовнішнім, минулим, субсистемним), що і є основним постулатом психології духовності.

16. Інноваційно-психологічний клімат – це інтегральне утворення, котре охоплює, з одного боку, його системні складові (психологічний вплив, освітнє спілкування, полімотивацію та Я-концепцію), з іншого – дослідно-експериментальну та інноваційно-освітню види роботи педагогічного колективу, що взаємозалежно організуються за певною науковою програмою, ще з іншого – три рівні системних змін у життєдіяльності навчально-виховного закладу: а) поверхового, коли наявні зовнішні організаційно-психологічні нововведення, тобто коли трансформації підлягає ОК; б) внутрішнього, на якому відбувається органічне переживання інновації та її особисте прийняття у форматі СПК; в) глибинного, котрий пов'язаний з гуманними вчинками особистості, з її

самоствердженням, з адекватним сприйняттям довкілля, з критичною і творчою рефлексією та зосереджується на позитивно-гармонійній Я-концепції учня.

17. Багатовекторний аналіз інноваційно-психологічного клімату за низкою кількісно визначених параметрів ОК і СПК показав, що ситуативна ефективність модульно-розвивальних занять першочергово залежить від етапу лонгітюдного експерименту та повноти виконання його науково-проектних умов, а також від періоду інноваційного розвитку школи, конкретного психологічного змісту чинників ОК та СПК, які у взаємодоповненні оптимізують цикл розумового, соціального, психосмислового та духовного розвитку школярів.

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 у юнацькому віці. До того ж освоєння учнем видів 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, незважаючи на його тематичну цілісність і логіко-змістову завершеність, все ж виявляє низку похідних проблем, що потребують окремого психологічного вивчення. Зокрема, цілком слушним був би детальний опис заданих у пропонуваніх нами моделях-конфігураторах вершинного класу впливу (духовно-універсумне самотворення), четвертого аспекту спілкування (спонтанно-інтуїтивне спілкування як самосенсовий обмін) 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.

1. Аникеєва Н.П. Психологический климат в коллективе. – М.: Просвещение, 1989. – 224 с.

2. Анисимов О.С. Методологическая версия категориального аппарата психологии. – Новгород, 1990. – 334 с.

3. 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.

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

4а. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

5. Балл Г.А., Бургин М.С. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение // Вопросы психологии. – 1994. – №4. – С. 56–66.

6. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 421 с.

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

8. Василюк Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. – М.: МГУ, 1984. – 200 с.

9. Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 1. – 64 с.

10. Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 2. – 73 с.

11. Вітакультурний млин. – 2006. – Модуль 3. – 52 с.

12. Вітакультурний млин. – 2006. – Модуль 4. – 56 с.

13. Выготский Л.С. Динамика и структура личности подростка // Собрание сочинений: В 6-ти т. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – С. 220–242.

14. Выготский Л.С. Мышление и речь: Собр. соч.: В 6 т. / АПН СССР. – М.: Педагогика, 1982. – Т.2: Проблемы общей психологии. – 504 с.

15. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

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

17. Гуменюк О. Методологічна модель інноваційно-психологічного клімату // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 70–83.

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

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

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

21. Гуменюк О.Є. Психологія інноваційної освіти: теоретико-методологічний аспект: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2007. – 385 с.

22. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 186 с.

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

24. Гуменюк О. Феномен полімотивації: сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальної організації // Психологія і суспільство. – 2000. – №1. – С. 74–123.

25. Давыдов В.В. Концепция гуманизации российского начального образования (необходимость и возможность создания целостной системы развивающего начального образования) // Психологическая наука и образование. – 2000. – №2. – С. 5–17.

26. Дусаевичкий А.К. Развивающее образование: теория и практика. Статьи. – Харьков, 2002. – 146 с.

27. Зелченко А.И. Психология духовности. – М.: Трансперсональный Институт, 1996. – 400 с.

28. Зинченко В.П. Перспектива ближайшего развития развивающего образования / Психологическая наука и образование. – 2000. – №2. – С. 18–44.

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

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

31. Инновационное обучение: стратегия и практика // Материалы Первого научно-практического семинара, Сочи / Под ред. В.Я. Ляудис. — М., 1994. — 203 с.
32. *Кабаченко Т.С.* Методы психологического воздействия. — М.: Педагогическое общество России, 2000. — 544 с.
33. *Казмиренко В.П.* Социальная психология организаций: Монография. — К.: МЗУУП, 1993. — 384 с.
34. *Казмиренко В.* Соціально-психологічна регуляція діяльності організацій // Психологія і суспільство. — 2004. — №2. — С. 5–29.
35. *Карамушка Л.М.* Психологія управління: Навч. посіб. — К.: Міленіум, 2003. — 344 с.
36. *Карпенко З.С.* Аксіопсихологія особистості. — К.: ТОВ “Міжнар. фінансова агенція”, 1998. — 216 с.
37. *Кларин М.В.* Инновации в мировой педагогике. Обучение на основе исследования, игр, дискуссии. — Рига, 1995. — 186 с.
38. *Ковалев Г.А.* Три парадигмы в психологии — три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. — 1987. — №3. — С. 41–49.
39. *Колесников В.Н.* Лекции по психологии индивидуальности. — М.: Институт психологии, 1996. — 224 с.
40. *Коломінський Н.Л.* Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Монографія. — К.: МАУП, 2000. — 286 с.
41. *Коменський Я.А.* Велика Дидактика. — К., 1940. — 178 с.
42. *Комісаров В.О.* Соціально-культурний простір експериментальної школи / За ред. А.В. Фурмана. — Тернопіль: Економічна думка, 2002. — 144 с.
43. *Кондаков И.М.* Психология. Иллюстрированный словарь. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. — 512 с.
44. *Корнилова Т.В., Смирнов С.Д.* Методологические основы психологии. — СПб.: Питер, 2006. — 320 с.
45. *Костін Я.А.* Система підготовки вчителів-дослідників до впровадження модульно-розвивальної навчання: Наукове видання / За ред. А.В. Фурмана. — Тернопіль: Інститут ЕСО, 2005. — 62 с.
46. *Лазарев В.С.* О развивающихся педагогических системах // Педагогика. — 2002. — №8. — С. 13–24.
47. *Лазарев В.С., Мартиросян Б.П.* Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия // Педагогика. — 2004. — №4. — С. 11–21.
48. *Левин К.* Типы конфликтов // Психология личности / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. — М.: МГУ, 1982. — С. 93–96.
49. *Максименко С.Д.* Генезис существования личности. — К.: ООО “КММ”, 2006. — 240 с.
50. *Матіюк І.О.* Інноваційні моделі навчального процесу в сучасній школі (на матеріалах різних типів навчально-освітніх закладів України): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Київський ун-т імені Тараса Шевченка. — К., 1999. — 22 с.
51. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М.: Педагогика, 1972. — 208 с.
52. *Машибиц Е.И.* Психологические основы управления учебной деятельностью. — К.: Вища школа, 1997. — 223 с.
53. *Мединська Ю.* Вітакультурна парадигма і постмодернізм // Психологія і суспільство. — 2006. — №1. — С. 47–52.
54. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація // Психологія і суспільство: Спецвипуск. — 2002. — №3–4. — 292 с.
55. Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти: Зб. мат. до Всеукр. н.-пр. конф. — Тернопіль: Економічна думка, 2000. — 221 с.
56. *Носенко Е.Л., Маєвська Н.А.* Психологічні ознаки культури та напрями їх змін в умовах соціально-економічних перетворень у країні: Монографія. — Х.: Тарбут Лаам, 2005. — 116 с.
57. Основы психологии: Підручник / За заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. — 2-е вид. — К.: Либідь, 1996. — 632 с.
58. *Парыгин Б.Д.* Социально-психологический климат коллектива. Пути и методы изучения. — Л.: Наука, 1981. — 192 с.
59. *Попов Б.В.* Альтернативна модель етносу та людини (кілька зауваг щодо вітацентричної парадигми) // Філософська думка. — 2001. — №4. — С. 37–54.
60. *Роменець В.А., Маноха І.П.* Історія психології ХХ століття: Навч. посібник. — К.: Либідь, 1998. — 992 с.
61. *Роцин С.К.* Об исследованиях социально-психологического климата в США // Социально-психологический климат коллектива: теория и методы изучения. — М.: Наука, 1980. — С. 103–116.
62. *Свенцицкий А.Л.* “Социально-психологический климат” первичного производственного коллектива как объект исследования // Социальная психология и социальное планирование. — Л.: Изд. ЛГУ, 1973. — С. 20–28.
63. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 384 с.
64. *Соснин В.А.* Автономные рабочие группы: Теория и практика метода в исследованиях западной организационной психологии // Психологический журнал. — 1990. — Т.11, №6. — С. 28–37.
65. Социально-психологический климат коллектива: теория и методы изучения / Ответств. Ред. Е.В. Шорохова, О.И. Зотова. — М.: Наука, 1980. — 176 с.
66. *Стетин В.С.* Культура // Вопросы философии. — 1999. — №8. — С. 61–71.
67. *Татенко В.А.* Психология в субъектном измерении. — К.: Просвита, 1996. — 404 с.
68. *Франкл В.* Человек в поисках смысла: Пер. с англ. и нем. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
69. *Фурман А.В.* Вступ до теорії освітньої діяльності: Курс лекцій. — Тернопіль, 2006. — 86 с.
70. *Фурман А.* Модульно-розвивальна організація мислєдїяльності — схема професійного методологування // Психологія і суспільство. — 2005. — №4. — С. 40–69.
71. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. — К.: Правда Ярославичів, 1997. — 340 с.
72. *Фурман А.В.* Психокультура української ментальності. — Тернопіль: Економічна думка, 2002. — 132 с.
73. *Фурман А.* Теорія освітньої діяльності як метасистема / Психологія і суспільство. — 2001. — №3. — С. 105–144; 2002. — №3–4. — С. 20–58.
74. *Фурман А.* Типологічний підхід у системі професійного методологування // Психологія і суспільство. — 2006. — №2. — С. 78–92.
75. *Чалдини Р.* Психология влияния. — СПб.: Питер, 2000. — 272 с.
76. *Чирков В.И.* Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопросы психологии. — 1996. — №3. — С. 116–132.
77. *Шакуров Р.Х.* Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. — М.: Педагогика, 1982. — 208 с.
78. *Швалб Ю.М.* Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования). — К.: Миллениум, 2003. — 152 с.
79. *Шуст Н.Б.* Інноваційна діяльність молоді. — Вінниця: ВДМУ, 2001. — 223 с.
80. *Щедровицкий Г.П.* Избранные труды. — М.: Шк. культ. политики, 1995. — 760 с.
81. *Щербан Т.Д.* Психологія навчального спілкування. — К.: Міленіум, 2004. — 346 с.
- 81а. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989. — 555 с.
82. *Юнг К.Г.* Проблемы души нашего времени. — М.: Прогресс, 1993. — 310 с.
83. *Юсуфбекова Н.Р.* Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки инновационных процессов в образовании. — М.: Педагогика, 1991. — 192 с.
84. *Яковенко В.Б.* Введение в инновационные технологии. — 2-е изд. — К.: Изд-во Европейского ун-та, 2002. — 134 с.
85. *Ясвин В.А.* Экспертиза школьной образовательной среды. — М.: Сентябрь, 2000. — 128 с.