

МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПАРАМЕТРІВ ІННОВАЦІЙНО- ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ*

Оксана ФУРМАН,
доктор психологічних наук,
старший науковий співробітник, доцент,
директор НДІ методології та освітології,
доцент кафедри психології та соціальної роботи
Тернопільського національного економічного університету,
заступник головного редактора
журналу "Психологія і суспільство"
(м. Тернопіль)
Copyright © 2016

Дослідження присвячене пізнанню психологічних параметрів інноваційно-психологічного клімату (ІПК) життєдіяльності навчальних закладів модульно-розвивального типу, котрий забезпечує сприятливе емоційно-пізнавальне та ціннісно-смісловне оновлення як міжсуб'єктних стосунків та міжгрупових відносин під час організованої взаємодії, так і внутрішньоособистісних станів (стійкий емоційний настрій, екзистенційна паритетність, почуття колективної згуртованості тощо). Запропонована та апробована психологічна концепція цього клімату як методологічна основа змісту інноваційної освітньої діяльності експериментальних шкіл, гімназій, ліцеїв. Системно-мислєдіяльнісне опрацювання інноваційно-психологічного клімату дозволило обґрунтувати психологічний зміст його параметрів: впливу та його класів (пізнавально-суб'єктний, нормативно-особистісний, ціннісно-індивідуальнісний, духовно-універсумний), полімотивації як форми активізації освітньої діяльності, освітнього спілкування та його аспектів як різновидів обміну (інформаційний, діловий, смисловчинковий, самосенсовий), що у взаємодоповненні спричинюють розвиток позитивно-гармонійної Я-концепції та її компонентів (когнітивного, емоційно-оцінкового, вчинково-креативного, спонтанно-духовного) і ритмічно розвивають кожного учасника навчання як суб'єкта, особистість, індивідуальність та детермінують його універсумну активність. Уперше запропонована

* Дослідження здійснене у рамках НДР за темою "Теоретико-методологічні засади розвитку і формування соціальної толерантності" кафедри психології та соціальної роботи ТНЕУ (СР-60-14 "К"), затвердженої УкрНТІ на 2014–18 роки (держреєстраційний номер 0114U001086).

методологічна план-карта цього клімату, що розчленовує об'єкт дослідження на низку предметів, а також уконкретнює адекватні цим предметам моделі-конфігуратори, які синтезують різні психологічні знання про цей об'єкт.

ППК виникає поетапно (від підготовчо-організаційного та діагностико-концептуального до формувально-розвивального та результативно-узагальнювального етапів) за допомогою чотирьох груп умов експериментування – оргпсихологічних, розвивально-психологічних, програмово-методичних та експертно-психологічних. При цьому розгортання паритетної освітньої діяльності як динамічно-змістової основи інноваційно-психологічного клімату відбувається за періодами функціонування навчального модуля (пізнавально-інформаційний, нормативно-регуляційний, ціннісно-естетичний, спонтанно-духовний) і вісьмома похідними від них етапами, які наслідують психологічні закономірності продуктивної розвивальної взаємодії.

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

Об'єктом нашого дослідження є інноваційно-психологічний клімат загальноосвітнього закладу (школи, ліцею, гімназії) модульно-розвивального типу, а предметом – психологічні параметри цього клімату (психологічний вплив, полімотивація, освітнє спілкування), що у взаємодоповненні спричинюють розвиток позитивно-гармонійної Я-концепції учасників навчальної взаємодії.

Відомо, що оновлення життєдіяльності педагогічних та учнівських колективів розвиває спроможність юного покоління активно впливати на навколишній світ і максимально реалізувати природний потенціал щодо його культурного зростання і соціального становлення. Тоді здійснення навчально-виховного процесу дає змогу кожному учаснику освітньої взаємодії оволодівати не лише знаннями, вміннями, навичками, а й формувати у нього соціальні норми співжиття (взаємодопомогу, громадянську свідомість, відповідальність, міжетнічну повагу та ін.), сприяє привласненню загальнолюдських цінностей (ідеали, вірування, світоглядні переконання тощо), котрі, втілюючись у діяльність, учинки і спосіб життя громадян, допомагають розбудувати гуманне, правове та демократичне суспільство (Г.О. Балл, Л.К. Велитенко, Е.О. Помиткін, В.В. Рибалка, В.М. Чернобровкін та ін.). Таку організацію освітнього процесу забезпечує ППК, у якому відбувається різновекторна реалізація соціальної активності учасників навчальної співпраці та уможливлється не тільки їхня міжособистісна

суб'єктивність, а й динамічні властивості педагогічно коректного довкілля, яке стимулює перебіг психоемоційних процесів, котрі інтегрують і координують спільні освітні зусилля вчителів, учнів і батьків.

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

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

Відповідно до мети дослідження були поставлені такі *завдання*:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз інноваційно-психологічного клімату модульно-розвивальної системи навчання як наукової проблеми.
2. Обґрунтувати психологічний вплив та його класи у контексті соціально-культурного простору-часу.
3. Проаналізувати феномен полімотивації освітньої діяльності вчителя та учнів як спосіб активізації їхньої інноваційної розвивальної взаємодії.
4. Охарактеризувати освітнє спілкування та його аспекти у форматі інформаційного, ділового та смисловчинкового обмінів.
5. Виокремити компоненти позитивно-гармонійної Я-концепції та розкрити їх інноваційно-психологічний зміст у самосвідомості педагогів і вихованців, котрі навчаються за модульно-розвивальною системою.

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

Гіпотеза дослідження. Інноваційно-психологічний клімат як системоутворювальна ланка модульно-розвивальної системи формується завдяки: а) взаємодоповненню психологічного впливу, взаємовпливу, самовпливу і самотворенню; б) розгортанню полімотивації та сфер умов її активізації – пізнавальної, практичної, ментальної і самовдосконалення; в) утвердженню освітнього спілкування як інформаційного, ділового, смисловчинкового і самосенсового різновидів обміну; г) багатоканальному перебігу зазначених параметрів впливу, полімотивації і спілкування довкола центральної ланки-параметра ППК – розвитку позитивно-гармонійної Я-концепції, котра реально функціонує у діалектичній єдності чотирьох компонентів – когнітив-

ного, емоційно-оцінкового, вчинково-креативного і спонтанно-духовного, внутрішньо збагачує освітню діяльність учасників навчання й у такий спосіб забезпечує їхнє поетапне розумове, соціальне, психосмислове і духовне зростання як суб'єктів, особистостей, індивідуальностей і як носіїв потенційної універсумної активності.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети, вирішення завдань і перевірки достовірності одержаних результатів застосовувався комплекс методів теоретичного та емпіричного дослідження: *теоретичні* – ідеалізація, аналіз, класифікація, узагальнення, систематизація існуючих положень і наукових фактів із проблематики психологічного клімату, його різновидів і параметрів; теоретичне конфігурування – для створення моделей-конфігураторів класів психологічного впливу, поетапного становлення полімотивації, комунікативних міжсуб'єктних стосунків, міжособистісної інтеракції і перцептивної міжіндивідуальної взаємодії; *емпіричні* – спостереження, бесіда, опитування, тестування, експеримент, експертиза – для визначення наявності умов і параметрів ІПК в контрольних та експериментальних навчальних закладах; *математично-статистичні* – для кількісних обрахунків, математичної обробки отриманих даних, а саме для визначення коефіцієнтів інноваційно-психологічних змін та ефективності досліджуваного клімату, й також коефіцієнта кореляції Пірсона для підтвердження статистичної достовірності сформульованих узагальнень і висновків.

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

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

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

Під час вирішення першого завдання було здійснено огляд наявних у соціогуманітарній науці методологічних підходів – *системного, діяльнісного* та аргументовані переваги *системно-мислєдіяльнісного*. Зокрема, в *системному*, як відомо, розглядається сукупність відповідних елементів, що знаходяться у відносинах і зв'язках одні з одними, котрі утворюють відповідну цілісну єдність, а як загальні характеристики “системи” у дослідженнях постають цілісність, структурність, взаємозв'язок системи із довкіллям, ієрархічність тощо (І.В. Блауберг, В.О. Ганзен, Б.Ф. Ломов, Е.Г. Юдін та ін.). Воднораз у *діяльнісному* підході психіка і свідомість, їх розвиток і формування вивчаються в різних формах предметної діяльності суб'єкта тощо. Велику роль тут відіграли роботи С.Л. Рубінштейна (зокрема, принцип єдності свідомості та діяльності), О.М. Леонтьєва, Г.С. Костюка, В.В. Давидова та інших науковців.

Посвіднання принципів і способів пізнання обох зазначених методологічних підходів стали основою для розробки всім відомого системно-діяльнісного підходу. В нашому дослідженні зреалізовані його принципи і нормативи, а точніше застосована СМД-методологія, фундатором яких є Г.П. Щєдровицький. Річ у тім, що, спираючись на здобутки вищеназваних підходів, СМД-методологія пропонує нові засоби та інструменти ефективного здійснення методологічної роботи, які нами використані в дослідженні. Підґрунтям становлення СМД-методології, як відомо, є теорії діяльності та мислення, системний підхід, проблеми логіки, епістемології (вчення про знання), власне методології, онтології (вчення про буття або про те, що є), певною мірою психології, а також поняття про рефлексію як самостійний інтелектуальний процес і специфічний механізм розвитку мислєдіяльності.

Відомо, що методологія науки – це не тільки вчення про методи досягнення істини, а й про інтеграцію знань у єдину системну цілісність. У результаті інтеграції цих знань отримуємо цілісне уявлення про складний багатосторонній чи комплексний об'єкт. Щоб об'єднати в одну систему різні знання про об'єкт потрібно перебудувати їх відповідно до його структури. Для цього створюють моделі-конфігуратори, що дають змогу пояснити процес синтезу різних знань про об'єкт та їх зведення у єдине складне знання-систему. У результаті роботи із конфігурування знань з'являються такі утворення: а) структурні моделі об'єкта і б) власне теоретичні знання, що отримані на основі структурних моделей, що синтезують набір різних знань про цей об'єкт. Відтак у СМД-методології сукупність різних предметів вивчення і послідовність їх розгляду фіксує методологічна план-карта дослідження, що являє собою: а) особливе зображення об'єкта, б) презентує особливий предмет у науці, в) розчленовує об'єкт на низку предметів [9].

На цих засадах нами створена методологічна план-карта дослідження інноваційно-психологічного клімату та його параметрів (див. [8, с. 10]), з якої випливає, що об'єктом нашого дослідження є інноваційно-психологічний клімат експериментального навчання, а предметом – його параметри (психологічний вплив та його класи, полімотивація та сфери умов її

розгортання, освітнє спілкування та його аспекти як різновиди обміну), які сукупно спричиняють становлення позитивно-гармонійної Я-концепції та її компонентів. Відтак можна констатувати, що, по-перше, презентована план-карта містить принаймні чотири предмети (вплив, полімотивація, спілкування, Я-концепція), а останній являє собою інтегральний предмет вищезазначеного об'єкта; по-друге, вона показує, як потрібно рухатись, щоб обґрунтувати кожен із цих предметів; по-третє, з'являється можливість визначити ту послідовність, у котрій повинні аналізуватися різні структурні частини моделі; по-четверте, дає змогу отримати систему знань, що були пов'язані між собою та описували об'єкт у цілому; по-п'яте, вона являє собою особливе зображення об'єкта, що розкладений на низку предметів.

Зазначені предмети, виходячи із методологічної план-карти, фіксують окремі частини об'єкта і тому в гносеологічному розгляді іменуються лише як предмети дослідження (за Г.П. Щедровицьким). Коли наша увага переорієнтовується на онтофеноменальні даності, що фіксуються цими предметами, то вони постають сутнісними характеристиками або параметрами певної психосоціальної реальності. Водночас зауважимо, що під параметрами, вслід за В.П. Казміренком, будемо розуміти ті комплексні чи одиничні характеристики, які, з одного боку, є властивостями аналізованої реальності, а з другого – можуть використовуватися як змінні її вимірювання.

Відтак термін “інноваційно-психологічний клімат” [3] виник, з одного боку, із аналізу практичної діяльності, котра ґрунтується на досвіді експериментування, а з другого – оформився із теоретичного конфігурування різнопредметних знань (передусім психологічних теорій і концепцій), а ще з іншого – знайшов підтвердження в концептуальному баченні клімату Б.Д. Паригіна і В.П. Казміренка, що й дало змогу виокремити його параметри (див. [8, с. 11]).

ППК – багатопараметричне явище модульно-розвивальної системи навчання [5], котре закономірно виникає на завершальних етапах експерименту, інтегрує здобутки інноваційно-освітньої та науково-дослідної діяльності педагогічного колективу конкретного загальноосвітнього закладу (школа, ліцей тощо). Цей клімат являє собою самодостатню цілісність стійких характеристик (діалогічність, довіра, уважність, взаємодопомога, емпатійність, продуктивність, працездатність, вимогливість, доброзичлива критика) шкільного довкілля, які сутнісно притаманні модульно-розвивальному навчання і спричинюють різні форми психічної активності школярів, їхній емоційний стан і моральний настрій, ефективність міжособистісних і міжгрупових стосунків, ритмічно розвивають кожного як суб'єкта, особистість, індивідуальність.

Аналізуючи перший параметр ППК – психологічний вплив та його класи у соціально-культурному просторі-часі, що дає змогу вирішити друге завдання дослідження, обґрунтовано, що теоретичним підґрунтям у цьому разі постає вітакультурна парадигма та модульно-розвивальна стратегія, зва-

жаючи на відомі психологічні думці парадигми (реактивна або об'єктна, акціональна або суб'єктна, діалогічна або суб'єкт-суб'єктна) та стратегії впливу (імперативна, маніпулятивна, розвивальна), з допомогою яких пояснюють природу і закономірності психічної реальності. Виокремлені класи психологічного впливу – пізнавально-суб'єктний вплив, нормативно-особистісний взаємовплив, ціннісно-індивідуальнісний самовплив, духовно-універсумне самотворення – сукупно утворюють систему регуляції та самоорганізації процесу культури наслідування [2].

Під психологічним впливом як основою розвивальної взаємодії вчителя та учнівської групи у системі інноваційного навчання розуміємо багатосторонній процес (впливу, взаємовпливу, самовпливу і самотворення), котрий втілюється за допомогою кодів (сфери змістового модуля), й водночас забезпечує динаміку різних форм активності (поведінка, діяльність, вчинок, самореалізація), які, зі свого боку, спричиняють утворення образів суб'єктивності (суб'єкт, особистість, індивідуальність та ін.).

Під час вирішення третього завдання обґрунтовано наступний параметр ППК – полімотивацію як спосіб активізації освітніх дій у єдності її основних сфер-умов: пізнавальної, практичної, ментальної й мотивації самовдосконалення у контексті продуктивних навчальних взаємин і розглянута модульно-розвивальна система як полімотиваційна організація освітньої діяльності. Розвиток мотиву як системоутворювального чинника поведінки учнів відбувається за внутрішніх умов, коли цей мотив спонукає їх до діяльності, її спрямовує та зорганізовує, є основою прийняття особистого рішення вчиняти чи бездіяти, брати участь у колективних справах чи дистанціюватися від них. Водночас утворення кількох типів освітньої діяльності, де кожній відповідає свій мотив, зумовлює повноцінне функціонування такого феномену, як *полімотивація* [7].

Зазначимо, що у процесі реалізації четвертого завдання охарактеризовано третій параметр ППК – освітнє спілкування у взаємодоповненні таких його аспектів: комунікативного – як актуалізації інформаційного обміну, інтерактивного – як налагодження ділового обміну, перцептивного – як процесу смисловчинкового обміну [4]. Відповідно до перебігу інноваційного циклу освітнє спілкування характеризується періодичністю функціонування завдяки поперемінному переважанню одного з різновидів обміну. Воно є не лише конкретною формою обміну інформацією, взаємодії, порозуміння та саморозуміння, а й виконує функції зняття освітніх суперечностей, надає значень і смислів поведінковій активності кожного, впорядковує відносини і регулює спільну нормотворчу діяльність, цілепокладання і саморозкриття учасників взаємодії.

Освітнє спілкування розгортається як у циклі міжгрупових, так і міжособистих стосунків. Кожний його аспект характеризується своєрідним змістовим наповненням, різними психологічними механізмами та результатами, що й визначає його специфіку та місце в розвивальній взаємодії.

Вирішуючи п'яте завдання дослідження, нами детально охарактеризована як загальна концептуальна модель самотворення позитивно-гармонійної Я-концепції учнів, так і її окремі компоненти – когнітивний, емоційно-оцінковий, учинково-креативний та спонтанно-духовний. Загалом ідея *самотворення* обґрунтована нами із *моделі вільного спричинення* В.А. Петровського, що розвиває концепцію Я як *causa sui* шляхом осмислення чотирьох граней (іманентне Я – інтенція, ідеальне Я – образ, трансцендентальне Я – думка, трасфінітне Я – переживання), кожна з яких реалізує в собі одну із відомих аристотелівських причин (матеріальна, формальна, діяльна, цільова) і водночас може бути віднесена до рангу “причини себе”. Саме ця модель слугує своєрідною відправною точкою теоретичного аналізу проблеми самотворення Я-концепції, оскільки визнання самозумовлення у психології дає змогу підтвердити достовірність не лише ідей *саморуху* та *саморозвитку* особистості, коли розвиток відбувається у внутрішньому просторі її зв'язків з іншими людьми, а й психологічного механізму самотворення Я через внутрішню зустріч у сфері самосвідомості вітакультурних форм активності та образів суб'єктивної реальності.

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. Однак зважаємо про умовність такого (теоретичного) поділу, тому що у реальному житті особи названі аспекти діалектично пов'язані між собою.

Отже, позитивно-гармонійна Я-концепція – це складна динамічна система уявлень людини про себе як суб'єкта, особистість, індивідуальність та універсумного співучасника діяльності у взаємозв'язку і взаємодоповненні її когнітивного, емоційно-оцінкового, вчинково-креативного і спонтанно-духовного компонентів у структурі ШК. Причому гармонійною вона називається тому, що внутрішньо (думка про прийнятний Я-образ, ставлення через самооцінку) та зовнішньо (освітні вчинкові дії, вибір й осягання однієї із психодуховних форм реалізації себе – віри, істини, любові тощо) впорядковує взаємодію між компонентами Я-концепції [1; 6].

Відтак виконані теоретичні пошуки підтвердили основні гіпотези дослідження. Інноваційно-психологічний клімат як системоутворювальна ланка модульно-розвивальної технології формується завдяки: а) взаємодоповненню психологічного впливу, взаємовпливу, самовпливу і самотворенню; б) розгортанню полімотивації та сфер умов її активізації – пізнавальної, практичної, ментальної і самовдосконалення; в) утвердженню освітнього спілкування як інформаційного, ділового, смисловчинкового і самосенсового різновидів обміну; г) перебігу зазначених параметрів впливу, полімотивації і спілкування довкола центральної ланки-параметра ШК –

розвитку позитивно-гармонійної Я-концепції, котра реально функціонує у діалектичній єдності чотирьох компонентів – когнітивного, емоційно-оцінкового, вчинково-креативного і спонтанно-духовного, внутрішньо збагачує освітню діяльність учасників навчання й у такий спосіб забезпечує їхнє поетапне розумове, соціальне, психосмислове і духовне зростання як суб'єктів, особистостей та індивідуальностей.

В межах вирішення підсумкового завдання обґрунтовувалася сукупність методів психологічного вивчення центрального параметра цього клімату – Я-концепції та описувалася схема експериментальних умов на шляху створення цього клімату; презентувалися результати психологічного аналізу емпіричних даних щодо особливостей розвитку Я-концепції учнів контрольних та експериментальних шкіл; досліджувалися міжгрупові відносини (макроклімат) через погрупування параметрів ІПК за критеріями експертного оцінювання і міжособистісні стосунки (мікроклімат) шляхом вимірювання його показників (паритетність, діалогічність, продуктивність). Таке системне наповнення лонгітюдного психологічного експерименту зумовлювало поетапний перехід школи із традиційної освітньої моделі до модульно-розвивальної шляхом проходження педколективом чотирьох етапів інноваційно-психологічного експериментування (підготовчо-організаційного, діагностико-концептуального, формувально-розвивального, результативно-загальнювального) та завдяки забезпеченню на кожному із них чотирьох груп умов – організаційно-психологічних, розвивально-психологічних, програмово-методичних та експертно-психологічних. Відтак завдяки експериментальним умовам через 5–7 років системно-інноваційної діяльності педагогічного колективу виникає зазначений психологічний клімат.

Психологічне дослідження ефективності інноваційно-психологічного клімату проводилося як експертно-діагностичний зріз в 2007–15 роках у чотирьох модульно-розвивальних і трьох контрольних загальноосвітніх навчальних закладах Зокрема, вибірка учнів в експериментальних закладах становила 1518 осіб, а в контрольних – 897.

Воднораз для того щоб порівняти перших три параметри інноваційно-психологічного клімату нами упродовж двох років (2008–09) здійснена експертиза 40 уроків у кожній контрольній та експериментальній школі за методикою наявності інноваційно-психологічного клімату, яка дає змогу в контексті зіставлення двох освітніх моделей (традиційної та інноваційної) виявити наявність критеріальних ознак класичного уроку та модульно-розвивального заняття у їх умовній альтернативності (діапазон кількісних даних від –75 до +75 балів).

Зважаючи на ці ознаки нами упродовж наступних чотирьох років (2010–13) проекспертовано 120 уроків і 160 модульно-розвивальних занять. У результаті кількісно визначена повнота присутності (у %) трьох базових параметрів ІПК (психологічного впливу, полімотивації, освітнього спілкування) за етапами розгортання лонгітюдного експерименту.

Експериментальне підтвердження поетапного введення інноваційно-психологічних змін в освітньому процесі експериментальних шкіл, на відміну від контрольних, фіксувалося нами також за допомогою експертизи наявності інноваційно-психологічного клімату та універсальної тест-карти реалізації ІПК модульно-розвивальних занять (відслідковує безпосередні відносини). Остання кількісно вимірювала інтегральні показники мікроклімату ІПК – паритетність (розуміння учня-партнера, ставлення до взаємодії, емоційну активність, прийняття особистості вчителя, етикет спілкування), діалогічність (темپ спілкування, діалогічність мовлення, жестикуляція, спосіб контактування, характер спілкування) і продуктивність (емоційно-вольовий потенціал, культуру мовлення, внутрішню вмотивованість, творчий психічний стан, самоактивність та ініціативу), а експертиза наявності ІПК, дозволяла погрупувати параметри інноваційно-психологічного клімату за критеріальними ознаками експертного оцінювання.

У результаті проведених обстежень доведено, що коефіцієнт інноваційно-психологічних змін в контрольних школах має істотно менше значення порівняно з експериментальними, що одночасно вказує на доречність поєднання інноваційно-освітньої та науково-дослідної діяльностей тих колективів, котрі поетапно впроваджують експеримент.

Для уможливлення кореляційного аналізу одержані емпіричні дані за обома методиками були погруповані як: а) показники ІПК (паритетність, діалогічність, продуктивність та мікроклімат учнівських груп), б) параметри ІПК (психологічний вплив, освітнє спілкування, полімотивація) як результуючі наявності певних наборів індикаторів цього клімату. В такий спосіб нами були отримані чотири незалежних змінних і три залежних, що дало змогу підрахувати множинні коефіцієнти кореляції між вищезазначеними величинами.

Таким чином, кореляційний аналіз однозначно доводить достовірність сформульованої нами гіпотези про те, що інноваційно-психологічний клімат школи є важливим фактором модульно-розвивальної освіти, формується шляхом поетапного збагачення експериментальних умов (організаційно-психологічних, розвивально-психологічних, програмово-методичних, експертно-психологічних), які насамперед забезпечують взаємодоповнення впливу, взаємовпливу, самовпливу і самотворення, аспектів освітнього спілкування як інформаційного, ділового та смисловчинкового обміну, а також сфер-умов розгортання пізнавальної, практичної, ментальної і мотивації самовдосконалення.

Воднораз комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення центрального параметра ІПК – Я-концепції, дав змогу підтвердити, що відбуваються позитивні якісні зміни у її структурних компонентах.

Отже, в цілому результати дослідження дозволили вирішити всі завдання, підтвердити висунуті гіпотези та досягнути мету – аргументувати виокремлення і здійснити пізнання інноваційно-психологічного клімату за-

гальноосвітнього закладу та його параметричної структури засобами системно-миследіяльнісного опрацювання; обґрунтувати концепції чотирьох інтегральних психологічних параметрів названого клімату: психологічного впливу та його класів, полімотивації освітньої діяльності та сфери умов її розгортання, освітнього спілкування та його аспектів, позитивно-гармонійної Я-концепції та її компонентів; емпірично довести наявність якісних інноваційно-психологічних змін у життєдіяльності навчальних закладів модульно-розвивального типу на рівні мікро- і макрокліматів, взаємодоповнення яких підтвердило феноменологію параметричної структури досліджуваного метасистемного явища сучасної національної освіти.

1. *Гуменюк (Фурман) О. Є.* Психологія Я-концепції : [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк (Фурман). – Тернопіль : Економічна думка, 2002. – 186 с.
2. *Гуменюк (Фурман) О. Є.* Психологія впливу : [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк (Фурман). – Тернопіль : Економічна думка, 2003. – 304 с.
3. *Гуменюк (Фурман) О. Є.* Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу : [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк (Фурман). – Ялта-Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. – 340 с.
4. *Гуменюк (Фурман) О.* Освітнє спілкування як інформаційний, діловий, психосмисловий і самосенсовий різновиди обміну / Оксана Гуменюк (Фурман) // Психологія і суспільство. – 2005. – №3. – С. 73–94.
5. *Фурман А. В.* Модульно-розвивальне навчання : принципи, умови, забезпечення : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – К. : Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
6. *Фурман О.* Модель структурно-функціональної організації Я-концепції человека / Оксана Фурман // Проблемы педагогики и психологии : [науч. период. изд. межвуз. консорциума / гл. ред. Наира Акопян]. – Ереван : Армянский ГПУ, 2015. – №2. – С. 106–115.
7. *Фурман О. Є.* Полімотивація – спонукальний параметр інноваційно-психологічного клімату / Оксана Євстахіївна Фурман // “ScienceRise”. – 2015. – № 6 (11). – С. 105–110.
8. *Фурман О.Є.* Психологічні параметри інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: спец. 19.00.07 – “Педагогічна та вікова психологія” / О.Є. Фурман. – Одеса, 2015. – 37 с.
9. *Щедровицкий Г.П.* Избранные труды / Георгий Петрович Щедровицкий ; [ред.-сост. А. А. Пископел, Л. П. Щедровицкий]. – М. : Шк. культ. политики, 1995. – 760 с.

Надійшла до редакції 26.09.2016.