



ПРИНЦИПИ ІННОВАЦІЙНОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ ТА ЇХ ХАРАКТЕРИСТИКА*

Оксана ГУМЕНЮК

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник
Інституту експериментальних систем освіти,
доцент кафедри соціальної роботи
Тернопільського державного економічного університету
Copyright © 2006

Аналізуються принципи активності, саморозвитку та ієрархічності у модульно-розвивальній системі освіти як ідеальні об'єкти і знаково об'єктивовані сутності та окреслюється їхній взаємозв'язок із складовими інноваційного соціально-психологічного клімату: а) соціально-психологічним впливом та його класами – пізнавально-суб'єктивним, нормативно-особистісним, ціннісно-індивідуальнісним, духовно-універсумним; б) освітніми спілкуванням та його аспектами (комунікативний, інтерактивний, перцептивний, спонтанно-інтуїтивний) як різновидами обміну – інформаційним, діловим, психосмисловим, самосенсовим; в) полімотивацією та сферами-умовами її розгортання – пізнавальною, практичною, ментальною і мотивацією самовдосконалення, які у сукупності спричиняють становлення позитивно-гармонійної Я-концепції та її компонентів – когнітивного, емоційно-оцінкового, вчинково-креативного, спонтанно-духовного.

Основними принципами причинності, що знаходяться в основі ідеї спонтанної активності (за В.Н. Колесниковим), є – активності, саморозвитку та ієрархічності. Перший ґрунтується на пріоритеті внутрішнього над зовнішнім, другий – на переважанні майбутнього над минулим, а третій – на обстоюванні метасистемного над субсистемним. На думку вченого, у випадку повної реалізації вимог усіх трьох принципів причинності головною силою сфери несвідомого вважають *духовність* [4]. Адже відомо, що існує не лише несвідоме у вигляді

* Дослідження здійснене в межах дисертаційної теми: "Психологічний зміст інноваційної освіти: теоретико-методологічний аспект", затвердженої Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол №9 від 29.11.2005).



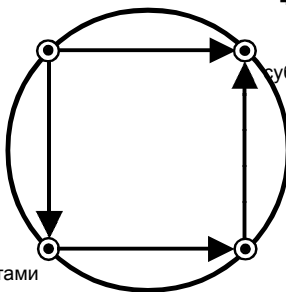
потягів [7], а й “духовне несвідоме, і в ньому вбачається підґрунтя всієї свідомої духовності” [6, с. 96]. Тому “психологію, що розглядає духовність як основну силу людського несвідомого, точніше назвати психологією духовності” [4, с. 131]. Подальше розгортання ідеї спонтанної активності у три принципи причинності втілюється у пріоритет “суб’єктивного (внутрішнього, майбутнього, метасистемного) над об’єктивним (зовнішнім, минулим, субсистемним), що і є основоположним постулатом психології духовності” [Там само, с. 127]. Вказані принципи охарактеризовані В.Н. Колесниковим через психологічні теорії З. Фрейда, А. Адлера, К. Юнга, а нами – у модульно-розвивальній системі А.В. Фурмана.

Окремо зауважимо, що “принципи мають самостійну цінність як ідеальні об’єкти... Як ідеальні принципи вони ніколи не охоплюють чогось реально існуючого. Загалом обговорювати питання про їх реальне існування немає сенсу. Принцип є знаковою формою, що створюється конструктивно для забезпечення натуральності мислєдїяльності, яка потім знаходить зміст, котрий пізніше уможливленоється шляхом процедури об’єктивації. І тоді принцип починає існувати як такий” [9, с. 7, 8]. Вищезазначені принципи, що охарактеризовані у різних психологічних теоріях змістово об’єктивувалися у дійсність завдяки мисленнєвій роботі [напр., див. 2, с. 169–181; 4], хоча, водночас, й функціонують на своєму методологічному рівні як ідеальні об’єкти. У цьому контексті нашим завданням є взаємопов’язати принципи активності, саморозвитку та ієрархічності із складовими інноваційного соціально-психологічного клімату [1] (*див. рис.*).

Зокрема, перший принцип відображає особливості соціально-психологічного впливу та його класів, що наявні у вітакультурному просторі-часі. Останні є узагальненими категоріями цього впливу. Примітно, що простір існує як певна

1– принцип активності
взаємопов’язаний із
соціально-психологічним
впливом та його класами

2 – принцип саморозвитку
переплітається із освітнім
спілкуванням та його аспектами
як різновидами обміну



4– відбувається становлення
позитивно-гармонійної Я-
концепції та переважання
суб’єктивного змісту життя над
об’єктивним

3 – принцип ієрархічності
відображає особливості
полімотивації й загалом
функціонування модульно-
розвивальної організації
навчання

Рис.

*Взаємозв’язок принципів та складових
інноваційного соціально-психологічного клімату*



об'єктивна реальність, а час – безпосередньо й опосередковано переживається кожним завдяки внутрішньому біологічному годиннику і поетапному осмисленню сфер змістового модуля (відносно довершена гармонія знань, умінь, норм, цінностей та психодуховних станів) у процесі проходження модульно-розвивального циклу, тобто він постає як *суб'єктивна дійсність*. Водночас перший з допомогою впливу створює своєрідні умови, за яких відбувається перебіг форм активності учнів (поведінка, діяльність, спілкування, вчинання), а другий – відображає поперемінне розгортання їхньої суб'єктності, особистісності, індивідуальності та універсумності.

Водночас простір-час пояснюється вітакультурною парадигмою, складові якої (Дім, ковітальна спільнота, культурне тіло, духовна аура суспільства) запропоновані Б. Поповим [5] й А. Фурманом [8]. Зокрема, вершиною Дому є мова, що підтверджує німецький філософ М. Гайдеггер таким висловом: мова – дім буття, бездім'я – ознака його забуття. Домом можуть бути сім'я, школа, вулиця, етнос, нація, культура, земля, Всесвіт, але найчастіше – це Батьківщина, де кожен виріс і стався як громадянин. При цьому важливо не те, з якого матеріалу він будується, а те, за допомогою яких зміцнювальних зв'язків формується. Дім може бути побудований тільки любов'ю.

Зазначена парадигма розширює конструктивне поле для вдосконалення і функціонування вітакультурного простору-часу як Дому культуротворення, де формується освітня ковітальна спільнота (через практику унормованої спільної життєдіяльності наставника і наступників) й культурне тіло загалу (умовою його з'яви у системі освітніх взаємостосунків є досвід учнівського культурозбагачення, котрий символізує груповий та індивідуальний поступ до вищих людських сенсів), виникає не лише Я-свідомість, а й Ми-свідомість. Підґрунтям культуротворення тут є процеси знання-, нормо-, смисло-, й сенсотворення, які поперемінно переважають на періодах модульно-розвивального циклу. Внаслідок такої різноманітної навчально-виховно-освітньої взаємодії між учителем і групою учнів, педагогами й керівництвом виникає певна духовно-освітня аура школи, котра наповнює соціальне життя молодого покоління духовними станами самовдосконалення, а також відбувається реалізація множинних “Я” у просторі ковітального “Ми” й утворюється цей локалізований осередок аури суспільства.

Отож, завдяки дії класів соціально-психологічного впливу, що функціонують у вітакультурному просторі-часі, кожен має змогу набувати суб'єктно-поведінкової, особистісно-діяльничої, індивідуальнісно-ціннісної, універсумно-духовної самоактивності. Зазначені різновиди учнівської активності виокремлюються у процесі оволодіння знаннями, їх нормування, обстоювання цінностей та за допомогою вибору однієї із психодуховних форм самопізнання (віри, краси, справедливості тощо). Це означає, що в такому освітньому просторі-часі *переважає внутрішня інтелектуально-культурна робота над зовнішньою*, оскільки переведення знань у норми (символізує перехід суб'єктної поведінки в особистісну



діяльність, передбачає уміння комбінувати, класифікувати і т. ін.), виділення вартісних елементів та їх втілення у продукти творчості (прояв об'єктивованого духу, у процесі якого наступник набуває індивідуальнісних особливостей) через вчинкові дії (вірші, малюнки тощо) поперемінно організовує психічну активність учасників взаємодії.

Принцип саморозвитку переплітається із другою складовою клімату – освітнім спілкуванням та його аспектами як різновидами обміну. Власне спілкування є соціальним механізмом впливу. За допомогою вербальних (мова) і невербальних (жести, міміка і т. ін.) засобів воно задає змістове, практичне, психосмислове, самосенсове поле взаємодії між учителем і групою учнів. Зокрема, комунікативний аспект спілкування, який співвідноситься із інформаційним обміном, надає значень і смислів поведінковій активності кожного, а тому виникає оперування знаннями як соціальними еталонами контактування; інтерактивний (синонім слова взаємодіяльний) – продукує діловий обмін, регулює організацію спільної нормативної діяльності учасників, а відтак взаємозбагачує їх як співдіячів і співрозмовників досвідно; перцептивний (лат. *perceptio* – сприйняття), – інтегруючись із психосмисловим, дає змогу учасникам взаємин пізнати один одного, ціннісно самоутвердитися через вчинкові дії й у такий спосіб виконує функцію взаєморозуміння між ними; спонтанно-інтуїтивний – взаємопов'язується із самосенсовим обміном, сприяє саморозвитку, саморозумінню шляхом вибору однієї із психодуховних форм, а отже, стимулює самореалізацію особи в навчальному процесі.

Відповідно до цього циклу Я-інформаційне (див. **2, с. 144, рис. 1**) кожного називається минулим (досвід оволодіння знаннями і вміннями), Я-нормативно-рефлексивне – теперішнім (процес нормотворення та соціалізації), Я-ціннісно-самооцінкове – майбутнім (здійснення освітніх вчинкових дій), а Я-духовне співвідноситься із вічним (осягнення духовності). Тому це означає, що вічне суголосне духовності-творчості, майбутнє – еталону моральності, теперішнє – соціальності, а минуле – розумності. Отож у модульно-розвивальному циклі наявне *переважання вічного над минулим*, оскільки передбачене зазначеними періодами й високо оцінюється учителем. Іншими словами, якщо учасник взаємодії досягне вершин Я-духовного, то повно осмислить і внутрішньо прийме момент обстоювання цінностей, виділення норм й становлення знань, тобто тільки тоді, коли стане універсумом, то глибоко усвідомить себе як індивідуальність, особистість та суб'єкт. Крім того, навчально-виховний процес ще й доповнюється долученням до святостей, тобто до істини, честі, любові, свободи тощо. Такий підхід повністю відображає функціонування принципу саморозвитку.

Третя складова інноваційного соціально-психологічного клімату – полімотивація – розгортається через такі сфери-умови: пізнавальну мотивацію (активізує навчально-пошукову активність та розумовий потенціал), практичну (формує досвід соціальної взаємодії), ментальну (зумовлює світоглядну активність) і



мотивацію самовдосконалення (дає змогу вибрати оптимальну лінію у системі самопізнання індивідуального світу Я людини). Активізується освітня діяльність наступників за допомогою різних *потреб* (наприклад, оволодіти знаннями, щоб отримати позитивну оцінку тощо), які сприяють розвитку *мотивації* як динамічного процесу формування *мотиву* й водночас усвідомлення актуальних потреб. Виникає свідоме рішення взаємодіяти із наставником для того, щоб пронормувати знання, а пізніше виділити із них ціннісні елементи, оскільки по-іншому не можна повновагомо прожити модульно-розвивальний цикл. Тому на основі вказаних різновидів мотивації (пізнавальна, практична і т. д.) утворюються мотиви до різних діяльностей (передусім до нормотворення, вчиняння, пізнання Я-духовного), у змістовому форматі яких і виникає *полімотивація*.

Отримання й привласнення здобутих знань, умінь, навичок для кожного учня не є надважливою метою. Основна полягає у тому, щоб зуміти осягнути духовні пласти соціально-культурного досвіду. Це означає, що завдяки технологічній організації модульно-розвивального циклу пріоритетнішими стають мотиви, котрі спонукають до освітніх вчинкових дій та до самостійного вибору окремої психодуховної форми самопізнання. Адже вони дадуть змогу стати не тільки людиною розумною, а й духовно розвиненою. Сукупність цих мотивів системно взаємопов'язана. Вони також ієрархічно надбудовуються одні над одними на періодах модульно-розвивального процесу, передбачають відповідний результат, що спонукає до виникнення наступного, соціально й культурно ускладненого, квітально більш значущого.

Отже, переважання багатьох мотивів до освітньої діяльності над одним (присутній у традиційному класно-урочному навчанні – це бажання оволодіти знаннями задля отримання позитивної оцінки), вічного (розвиток Я-духовного) над минулим (Я-інформаційне), внутрішніх різновидів роботи (зрозуміти й осмислити переведення знань у норми, здійснити й порівняти свої вчинкові дії з діями однокласників і т. ін.) над зовнішніми (переповісти вивчений вірш, правило тощо) дозволяє стверджувати, що модульно-розвивальна метасистема має явний розвитковий пріоритет над класно-урочним чи лекційно-семінарським типами навчання. Вона не заперечує їх, а надбудовується над ними, як набагато складніша полісистема цілей, завдань, змісту, форм, методів, технологій, засобів, технік та результатів інноваційного навчання, тому відповідає трьом принципам духовності. Причому активність причетна до соціально-психологічного впливу, котрий функціонує у контексті вітакультурного простору-часу, саморозвиток – до освітнього спілкування як механізму впливу, а ієрархічність – до діяльного реалізування модульно-розвивальної метасистеми, у якій і розгортається полімотивація.

Крім того, услякий науковий принцип, як відомо, являє собою результат пізнання, здатний стати початком нарощування нового знання. Останнє, у нашому досвіді теоретизування, втілюється у створенні *моделі позитивно-гармонійної Я-концепції*, яка є четвертою інтегральною складовою зазначеного клімату. Її формування спричинено діями трьох попередніх параметрів (впливу, спілкування, полімотивації). Правомірність функціонування чотирьох складових, де одна займає важливе положення, перегукється із юнгіанським принципом кватерності.



“Кватерність ... має структуру 3+1, у якій один з елементів займає особливе положення, або має порівняно іншу природу... Саме четвертий, доповнюючи тих трьох, робить їх чимось єдиним, символізуючи Універсум” [3, с. 36–38]. Відповідно до цього, перших три складових формують зовнішньо-внутрішній контур психічної регуляції учнів, а остання (Я-концепція) – являє собою суто внутрішнє ядро їх самоорганізації у цілісному освітньому циклі. Вона є не лише центральною ланкою самосвідомості наступників, а й важливим чинником спричинення їхніх освітніх форм активності, допомагає їм визначитися в освітньому просторі щодо здійснення вчинкових дій, ідентифікуватися зі своєю групою, досягнути самоотождення, оцінити свої та інших досягнення, а відтак сприяє повнофункціональному самоутвердженню кожного.

Позитивна Я-концепція – це складна динамічна система уявлень людини про себе як суб’єкта, особистість, індивідуальність та універсума діяльності у взаємозв’язку і взаємодоповненні її когнітивного, емоційно-оцінкового, вчинково-креативного і спонтанно-духовного компонентів у структурі інноваційного соціально-психологічного клімату. А гармонійною вона артикулюється тому, що внутрішньо (*думка* про прийнятний Я-образ, *самоставлення* через самооцінку) та зовнішньо (освітні вчинкові дії, вибір й намалювання однієї із психодуховних форм пізнання себе – віри, істини, любові тощо) цілісно впорядковує взаємодію між компонентами Я-концепції. Адже гармонія (грец. *harmonia* – зв’язок, пропорційність, злагодженість), згідно з поглядами філософів, узгоджує частини в розчленованому цілому. Формування гармонійної Я-концепції учня сприяє розвитку його рівноваги як у внутрішньому, так і у зовнішньому світі, злагодженості та взаємозв’язку між суб’єктною думкою й особистісним самоставленням, індивідуальнісними діями й духовно-універсумною саморефлексією.

Внаслідок того, що обґрунтовані принципи причинності повно реалізуються через складові клімату (вплив, спілкування, полімотивацію, Я-концепцію), то постає переважання суб’єктивного змісту життя над об’єктивним. Разом з тим активність, саморозвиток та ієрархічність можна взаємопов’язувати із кожним параметром цього клімату, наприклад впливом та його класами чи спілкуванням та його аспектами у разі теоретичної чи прикладної потреби. Тому є підстави стверджувати, що зазначені принципи характеризуються універсальністю.

1. Гуменюк О. Методологічна модель інноваційно-психологічного клімату // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 70–83.
2. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: Навч. посіб. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 310 с.
3. Донченко О., Романенко Ю. Архетипи соціального життя і політика. – К.: Либідь, 2001. – 334 с.
4. Колесников В.Н. Лекції по психології індивідуальності. – М.: Інститут психології РАН, 1996. – 224 с.
5. Попов Б.В. Альтернативна модель етносу та людини (Кілька зауваг щодо вітацентричної парадигми) // Філософська думка. – 2001. – №4. – С. 37–54.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
7. Фрейд З. “Я” и “Оно” // “Я” и “Оно”. – В 2-х кн. – Тбілісі: Мерані, 1991. – Кн.1. – С. 351–392.
8. Фурман А.В. Вітакультурне обґрунтування практичної психології // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – №4. – С. 23–27.
9. Щедровицький Г.П. Понимание и интерпретация схемы знания // Кентавр. – 1993. – №1. – С. 3–8.

Надійшла до редакції 20.03.2006.