

Фундаментальні дослідження

6 лютого 2012 року головному редактору журналу “Психологія і суспільство” Фурману Анатолію Васильовичу – фундатору кількох суспільно значущих проектів розвитку соціогуманітарної сфери України – виповнилося 55 років. Ювіляр є й автором відомої інноваційної системи модульно-розвивального навчання, що експериментально впроваджується з 1992 року в загальноосвітні школи України.

Пропонована стаття розвиває теоретико-методологічне підґрунтя системи модульно-розвивального навчання.

МЕТОДОЛОГІЯ ПІЗНАННЯ ОСВІТНЬОГО ВЧИНКУ В КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ

Оксана ГУМЕНЮК

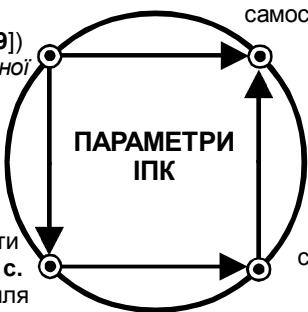
Copyright © 2012

Сутнісний зміст дослідження. У статті обґрунтовується процес розгортання освітнього вчинку як “клітинки” інноваційно-психологічного клімату (ІПК) модульно-розвивальної системи через логіку висвітлення нижченаведених тематичних сегментів: 1. **Оргдіяльнісної моделі створення ІПК**, що в часовому вимірі (10–15 років) обґрунтовує періоди та етапи виникнення цього клімату. 2. **Програми дослідження ІПК**, що охоплюють чотири етапи (теоретико-експериментальний, організаційно-технологічний, аналітико-синтетичний, методологічно-рефлексивний), які дають змогу зrozуміти як виникло це явище. 3. **Методологічної план-карти ІПК**, що створена на принципах системно-миследіяльнісної методології (СМД-методології), де на основі об’єдання і співорганізації знань вибудовується багатостороння картина об’єкта на процесному фундаменті конфігурування (синтез різних знань про об’єкт і зведення їх у єдине надскладне знання-систему), що уможливлює процедуру створення такої план-карти (розчленовує досліджуваний об’єкт на низку предметів та гармонізує співвідношення їх складових, компонентів, параметрів). Крім того, вона дає змогу обґрунтувати не тільки об’єкт дослідження – ІПК, а й предмет – психологічну організацію його параметрів (психологічну

хологічний вплив, полімотивація, освітнє спілкування, Я-концепція) у збалансованому діалектичному поєднанні. 4. **Соціально-психологічного впливу та його класів**, що забезпечує перебіг процесу активації та сприяє виникненню образів суб’єктивної реальності (концепція В.І. Слободчика, Є.І. Ісаєва, де людина постає як індивід, суб’ект, особистість, індивідуальність, універсум [57]), котрі розвитково функціонують через структурну організацію вчинку за такими етапами: інформаційно-пізнавальною ситуацією в рамках пізнавально-суб’єктного класу впливу (спричинює становлення індивідуальних та групових суб’єктів освітньої поведінки), нормативно-регуляційною мотивацією у сфері нормативно-особистісного класу взаємопливу (утверджує особистостей освітньої діяльності), ціннісно-смисловою освітньою дією у форматі ціннісно-індивідуальнісного класу самовпливу (спрямований на формування індивідуальностей освітніх вчинкових дій), рефлексією подій як вчинкової післядії в контексті духовно-універсумного самотворення; **полімотивації** (активізує освітню діяльність) та сфер-умов її розгортання, котрі стимулюють виникнення освітнього вчинку, зокрема, через: а) *пізнавальну мотивацію* (активізує навчально-пошукову активність та розумовий потенціал),

1. Вплив: забезпечує перебіг процесу активації ("перехід із недіяльного стану в діяльний; посилення діяльного стану" [7, с. 19]) та спричиняє становлення образів суб'єктивної реальності

2. Полімотивація: сприяє активізації ("робити кого-, що-небудь діяльнішим, активнішим" [7, с. 19]) освітньої діяльності та суб'єктного довкілля загалом



4. Я-концепція: центральне утворення самосвідомості, яке є джерелом самоактуалізації

3. Спілкування: стимулює процес актуалізації ("робити, ставати актуальним, актуальнішим" [7, с. 19]) освітніх вчинкових дій у конкретному часопросторі ділових взаємин

Рис. 1.
Значення параметрів ІПК у процесі розгортання освітнього вчинку

б) практичну мотивацію (сприяє виникненню досвіду соціальної взаємодії), в) ментальну мотивацію (зумовлює світоглядну активність та формує онтологічну картину світу кожного) і г) мотивацію самовдосконалення (вибір оптимальної лінії у процесі життєдіяльності); **освітнього спілкування** як процесу актуалізації вчинкових дій у такому поєднанні: а) комунікативного аспекту (обмін інформацією, думками, світоглядом, знаннями, навичками, через систему кодування й декодування тощо) як інформаційного обміну (відображає специфіку змісту освітньої діяльності, координує спільну діяльність, виконує функцію зняття освітніх суперечностей, сприяє виникненню явища ідентифікації, процесу оволодіння комунікативними символами (сфери змістового модуля, щонайперше, модулі знань, умінь, навичок: теорії, закономірності, закони, моделі, поняття, дії, аналізування, порівняння, узагальнення, розв'язування)), що надає значень і смислів поведінковій активності кожного; б) інтерактивного аспекту (суб'єкт-об'єкт-суб'єктна взаємодія між особистостями як обмін діяями (уміння, навички, норми), спільною діяльністю через практичне нормотворення, а відтак організація соціальних та освітніх досягнень)) як ділового обміну (визначає комплекс нормативних дій та взаємодій стосовно циклу оволодіння інтерактивними символами (модуль норм: плани, проекти, інструкції тощо), сприяє досягненню єдиної оргметри, формує відповідальність щодо спільнотного освітнього результату, виникненню соціальної ідентичності, регулює соціальні ролі, позиції вчителя й учнів та є засобом впорядкування відносин, зв'язків і намірів)), який регулює спільну нормотворчу діяльність; в) перцептивного (сприйняття і пізнання один

одного, свої групи з допомогою явищ ідентифікації, емпатії, рефлексії, формування цілісного образу індивідуальності через ціннісно-естетичне осягнення інших, самої себе й освітнього спілкування загалом) як смисловчинкового обміну (сприяє осягненню перцептивних символів (модуль цінностей: ідеї, ідеали, прагнення, погляди, мотиви), процесу цілепокладання через вчинкову дію, рефлексуванню індивідуальної та Его-ідентичностей тощо), котрий виконує функцію цілепокладання і взаєморозуміння між партнерами; г) спонтанно-інтуїтивного аспекту (самоприйняття й саморозуміння себе як універсуму через внутрішній продуктивний діалог, який дає змогу вибрати одну із психодуховних форм та наповнити комунікативні міжуніверсумні ситуації багатозначеневим сенсом) як самосенсового обміну (виникає та утверджується саморозкриття, процес Его-інтеграції людини), який стимулює саморозуміння, розвиток внутрішньої свободи, осягнення гармонії тощо; **позитивно-гармонійної Я-концепції**, яка є водночас: а) внутрішнім джерелом діянь кожного, б) феноменологічним результатом перебігу освітнього вчинку, так і в) інтегральним параметром ІПК у взаємоспричинювальному ансамблі таких її компонентів: когнітивного (Я-образ), емоційно-оцінкового (Я-ставлення), вчинково-кreatивного (Я-вчинок), спонтанно-духовного (Я-духовне). Деталізуємо третій тематичний сегмент у вигляді авторської мислесхеми (**рис. 1**).

1. ПОНЯТТЯ ПРО КЛІМАТ У ПРИРОДНИЧОМУ ВИЛУМАЧЕННІ

Термін "клімат" введений давньогрецьким астрономом Гіппархом у II ст. до н.е. Протягом

двох тисячоліть “зберігалося уявлення про те, що клімат залежить тільки від розташування (нахилу) Сонця над горизонтом” [52, с. 17]. Грецькою *klima* – означає нахил (у даному випадку земної поверхні до сонячних променів).

На початку XIX століття А. Гумбольдт зауважив, що на клімат впливає не лише положення Сонця, а й різні властивості поверхні суші, а також помітно діє океан. Пізніше поняття “клімат” вдосконалювалося і неодноразово уточнювалося. Сьогодні, здебільшого, під ним “розуміють статистичний режим умов погоди, що характерний для даної місцевості Землі, або, точніше, вслід за А.С. Моніним, *клімат – це статистичний ансамбль станів*, які проходить система “оcean-суша-атмосфера” протягом декількох десятиліть” [Там само, с. 17].

Людству відомі такі “основні фактори, що впливають на формування і зміну клімату: 1) зовнішні, або астрономічні, що охоплюють світіння Сонця, нахил осі, швидкість обертання Землі навколо Сонця; 2) геофізичні, що пов’язані із властивостями Землі як планети; до них відносяться розміри і маса планети, гравітаційне і магнітне поле, внутрішні джерела тепла, характер поверхні планети; 3) метеорологічні, головними з яких є маса і хімічний склад атмосфери” [Там само, с. 17].

Воднораз кліматичні фактори (температура, вітер, радіація, вологість, атмосферний тиск, хмарність тощо) тісно взаємодіють із людиною та суттєво впливають на її поведінку. Зокрема, доведено, що “страйки частіше всього виникають за дуже жаркої й вологої погоди і при відсутності вітру. За таких умов зростає дратівливість, напруження, агресія та ін. У прохолодному кліматі розумова і фізична діяльність людини – активніша, а там, де наявна висока температура та вологість без опадів, її фізична робота і розумове зосередження ускладнюються, тобто вона стає пасивнішою” [53, с. 289]. Отож зазначений зв’язок між самопочуттям людини та кліматичними факторами підтверджує слухність ідеї “*кліматичного детермінізму*” [Там само, с. 289]. Прибічники останнього переконані, що клімат впливає як на фізіологічний, психологічний, соціальний стани особи, так і на її конкретну діяльність (звідси, скажімо, підвищена або понижена працездатність).

Відтак проблематика клімату є актуальною не лише в розумінні природничої взаємодії у

системі “людина – світ”, а й у психологічному осмисленні міжособистісної та міжгрупової, де наявний соціально-психологічний чи організаційний клімати.

2. РІЗНОВИДИ КЛІМАТУ В ПСИХОЛОГІЇ

Відомо, що позитивна чи негативна атмосфера взаємодії у групі суттєво впливає і на емоційні стосунки між людьми, і на зміст їхньої діяльності. “Сприятливий або здоровий клімат” [24, с. 142] у колективі супроводжує науково-технічний прогрес суспільства, адже розв’язує питання соціального і психологічного потенціалу людства, створює відповідну культуру у взаєминах, є чинником формування й активності особистості, передумовою стимулювання її творчої і духовної самореалізації. Його важливі ознаки – задоволення від праці, позитивний настрій, взаєморозуміння між людьми, їхня згуртованість, продуктивність, стабільність, міжсуб’єктний і міжгруповий дискурс, саморегуляція і самоорганізація, творча атмосфера.

Однак вкажемо й на те, що свого часу ще Л.М. Толстой виокремлював такий феномен, як “дух школи”, А.С. Макаренко, аналізуючи колектив, застосовував як обов’язкові такі його параметри – це “стиль” чи “тон”, а Б.Д. Парігін, поряд із терміном “клімат”, інколи вживає поняття “духовна атмосфера” або “дух колективу”. Водночас учений стверджує, що вони не тотожні. “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” [49, с. 9, 10]. Крім того, клімат – це “частина соціально-психологічного простору організації, психологічне поле” [37], на якому розгортається праця людини як “плацдарм життедіяльності особистості” [49].

У психологічній літературі вживають такі найпоширеніші поняття клімату, як *психологічний, соціально-психологічний, організаційний* та інші. Перший характеризують як такий, що обґруntовує 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. Воднораз соціально-психологічний клімат (СПК), щонайперше, висвітлює систему відносин між членами колективу (реакції, соціальні

дії), тобто міжособистісні чи безпосередні взаємостосунки. Рівень, де останні формуються “в якіні структури і здійснюють вплив на життєдіяльність, – це мала група. У групі 7–20 осіб існує СПК, а в групі 50–100 і більше людей міжособисті взаємини групуються в 3–5 самостійних підструктури” [22, с. 106, 107]. Між ними виникають свої відносини, котрі досліджує *організаційний клімат* (ОК), що залежить також і від тих процесів, які сформувалися в одиничних соціально-психологічних кліматах.

Багато відомих учених (К.К. Платонов, Н.П. Анікеєва, Р.Х. Шакуров, Б.Д. Паригін, А.Н. Лутошкін, В.І. Антонюк, О.І. Зотова, Є.В. Шорохова, В.В. Бойко, Г.О. Ковалев, В.Н. Панфьоров, І.І. Васильєва, В.Ю. Крилов, В.П. Кузнєцов, А.Л. Свенцицький, В.П. Казміренко, Л.М. Карамушка, Н.Л. Коломінський та ін.) приділяли увагу вивченняю 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 зреалізовується соціальна активність людей, котрі поділяють спільні цілі діяльності й об'єднані у велику групу.

За концепцією Н.П. Анікеєвої, стосунки у психологічному кліматі формуються через такі способи взаємодії, як переконання, зараження, наслідування й навіювання, що спричиняють з'яву групової сумісності (виникає максимальний результат за мінімальних психологічних витрат) чи несумісності як психологічного явища [2, с. 5, 11].

“Структура проявів СПК, за Б.Д. Паригіним, охоплює ставлення до: а) один до одного, б) загальної справи, в) світу (система ціннісних орієнтацій особистості) і г) самого себе (самосвідомість, самоставлення і самопочуття)” [49, с. 12, 13]. Б.Д. Паригін також звертає увагу на те, що важливою характеристикою СПК 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” [74, с. 55–69]. “Щодо соціально-психологічної сторони, то вона виявляється в таких його сегментах

атмосфери, як єдність, згода, задоволеність, дружба, згуртованість та ін.” [31, с. 95].

Здійснений стислий огляд психологічного і соціально-психологічного кліматів дає змогу підтримувати позиції Б.Д. Паригіна, Л.М. Карамушки, Н.Л. Коломінського, що не слід їх розмежовувати. Про це свідчить те, що вони охоплюють як процеси морального, психологічного й соціального станів людей, так і взаємини між ними, а найголовніше – їхній загальний емоційний настрій.

Воднораз В.П. Казміренко [22] 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 констатуємо, 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” [22, с. 108].

Отже, на основі теоретичного аналізу концептів соціально-психологічного та організаційного кліматів, вивчення досвіду фундаментального загальноосвітнього експерименту з модульно-розвивального навчання [67] вводимо термін “інноваційно-психологічний клімат”.

3. ІННОВАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ КЛІМАТ У СИСТЕМІ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

ІПК створює особливе освітнє довкілля, де і відбувається багатовекторна реалізація соціальної активності учасників навчальної співпраці та знаходить відображення у співвідношенні таких його базових параметрів: а) соціально-психологічного *впливу*, що функціонує у контексті соціально-культурного простору-часу, б) освітнього *спілкування* як інформаційного, ділового, смисловчинкового та самосенсового обмінів і в) *полімотивації* як способу активізації освітньої діяльності школярів. У психолого-педагогічній єдиності вони й визначають становлення позитивно-гармонійної *Я-концепції* учнів.

Окремо зауважимо, що під параметрами, вслід за В.П. Казміренком, будемо розуміти “ті комплексні чи одиничні характеристики, які, з одного боку, є властивостями аналізова-

ної реальності, а з другого – можуть використовуватися як змінні її вимірювання” [22, с. 81]. Крім того, ними називають і сукупність “... провідних змінних, котрі дають змогу ... оцінювати особливості динаміки соціально-психологічних процесів і стан організаційного клімату” [Там само, с. 129].

Параметри як характеристики не виникають самі собою, тобто небезпричинно. Вони зумовлені факторами, які є “умовою, рушійною силою будь-якого процесу, явища; чинником; ...” [7, с. 1526]. Іншими словами, вищезазначені нами параметри виникають під дією таких інтегральних циклічно-вчинкових факторів: знаннєво- ситуаційного, нормативно-мотиваційного, ціннісно-діяльного, самореалізаційно-післядіяльного (*рис. 2*). Останні науково проектиуються та реально спричиняються завдяки періодам модульно-розвивального циклу як окремі групи психолого-дидактичних умов і причин організації освітньої співдіяльності вчителів і учнів (див. далі *рис. 3*). Водночас “встановлені значення параметрів та характеристик...” [7, с. 588] називають “критеріями...” (або ж це – ще й “мірило істинності...” [Там само, с. 588]). На *рис. 2* нами виокремлені чотири групи критеріїв, що обґрунтують вищевказані параметри.

ІПК функціонує у модульно-розвивальній системі навчання [67; 69], котра, 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; спирається на теорію освітньої діяльності, що пояснює дію основних механізмів культурної з’яви людини як суб’єкта, особистості, індивідуальності та універсума шляхом занурення в соціальний досвід [див. детально 12; 13; 14; 40; 43; 67; 69].

Модульно-розвивальна система поетапно впроваджується у школах України як лонгітудний соціально-психологічний експеримент, а тому наслідує закони і методи соціального проектування та прогнозування, виявляє організаційні та психологічні резерви конструк-

тивного 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 загальноосвітньої школи, а відтак на формування культурної людини в сучасному суспільстві.

Зауважимо, що ІПК, котрий функціонує у цьому навчанні, охоплює зміст соціально-психологічного (завдяки розвивальній взаємодії виникають позитивні емоції, настрій, установки, мотиви, відбувається нормо- і смислотворення, формуються паритетні, розвиткові, міжсуб’єктні, міжособистісні, міжіндивідуальнісні взаємини) та організаційного кліматів (освітня організація, де виникають міжособовій міжгрупові відносини), а також знаходить відображення у системі вищезазначених параметрів (вплив, спілкування, полімотивація, Я-концепція). *Під інноваційно-психологічним кліматом розуміємо набір стійких характеристик, які сутнісно визначають модульно-розвивальну систему, впливають на форми активності її учасників у групі, їхній емоційний і моральний стан та настрій, міжгрупові стосунки.* До його структури належать: а) психологічний вплив та його класи (пізнавально-суб’єктний вплив, нормативно-особистісний взаємовплив, ціннісно-індивідуальнісний взаємовплив, духовно-універсумне самотворення); б) освітнє спілкування та його аспекти (комунікативний аспект як інформаційний обмін, інтерактивний – як діловий обмін, перцептивний – як смисловчинковий, інтуїтивний – як самосенсивий); в) полімотивація та сфери умов її розгортання (пізнавальна мотивація, практична мотивація, ментальна мотивація, мотивація самовдосконалення); г) позитивно-гармонійна Я-концепція та її компоненти (когнітивний: Я-образ, емоційно-оцінковий: Я-ставлення, вчинково-креативний: Я-вчинок, спонтанно-духовний: Я-духовне).

Відомо, що одним із найзагальніших показників СПК, за Б.Д. Паригіним, є самоставлення, самопочуття, які перебувають у просторі самосвідомості особи [49, с. 13, 15]. Тоді як центральним утворенням самосвідомості постає Я-концепція людини, яка теоретично та емпірично досліджується нами як четвертий параметр ІПК [див. детально 14].

ІПК стосується освітнього простору школи як окремого інституту суспільного виробництва



Рис. 2.
Циклічно-вчинкове спричинення параметрів ІПК факторами його формування та їх критеріальне забезпечення

(транслює соціально-культурний досвід від покоління до покоління і відповідно розвиває усіх учасників). Життєдіяльність цього інституту організовується ритмічно як взаємодоповнення різних циклів – оргулправлінського (розклад занять), навчального (пошукова пізнавальна активність школярів, яка спрямована на оволодіння ними науковими знаннями і дос-

відом), 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).

Термін “інноваційно-психологічний клімат” у нашому відрефлексуванні виник, з одного боку, із аналізу практичної діяльності, котра ґрунтуються на досвіді експериментування в школах України, а з іншого – оформився із теоретичного поєднання різнопредметних знань (психологічних теорій і концепцій тощо), що дало змогу виокремити його параметри. На цьому теоретико-методологічному підґрунті нами створена оргдіяльнісна модель ІПК (**рис. 3**). Відповідно до її структури предметом експерименту є наукова розробка та впровадження модульно-розвивальної системи, яка не лише не заперечує традиційної, класно-урочної, а надбудовується над нею як послідовність взаємозалежних психодидактичних ідей, моделей, технологій і засобів.

Пропонований експеримент вимагає проведення такої роботи: а) підготовчо-організаційної (1–2 роки, що пов’язана із розробкою дослідно-експериментальних програм, проведеним психодіагностичних обстежень тощо), б) діагностико-концептуальної (2–3 роки, що спрямована на впровадження модульно-розвивального розкладу занять за схемою 3х30, створення вчителями граф-схем навчальних курсів та на 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 експерименті переплітаються професійні інтереси управлінців, науковців і практиків, а також взаємодоповнюються теоретичні, прикладні і досвідні методи пізнання, відстежується взаємозалежність процесів функціонування, розвитку та організації навчальних, виховних, освітніх ритмів.

Отже, ІПК є багатопараметричним явищем модульно-розвивальної системи навчання, котре закономірно виникає на завершальних етапах експерименту, інтегрує здобутки інноваційно-освітньої та науково-дослідної діяльностей конкретного загальноосвітнього закладу (школа, ліцей тощо) в його розвитку і саморозвитку та спрогнозовується теорією освітньої діяльності як визначальна умова життєреалізування інноваційної освітньої системи.

Теорія освітньої діяльності людини розробляється в останнє десятиліття А.В. Фурманом [69]. Вона пояснює модульно-розвивальну систему, створюючи методологічне підґрунтя для дослідження ІПК, і є одним із рівнів духовно-практичного перетворення нею довкілля і власної психологічної природи, а також інтегрує у своїй структурі єдність інших важливих діяльностей, щонайперше ігрової, учебової, дослідницької, трудової, духовної тощо. Іншими словами, освітня діяльність – це діяльність особливого (культурно-психологічного) змісту, структури, оформлення, що канонізується у такому складному явищі культурного утворення людини як творення (рос. – созиданіє) [див. детально 69].

4. ПРОГРАМА ДОСЛІДЖЕННЯ ІПК

Теоретична рефлексія поданого наукового матеріалу дала змогу виокремити чотири основних етапи дослідження ІПК як системного явища (**рис. 4**). Так, на першому етапі, завдяки критичному аналізу теорій навчальної, педагогічної, учебової та освітньої діяльностей, а також результатів соціально-психологічного експерименту з упровадження модульно-розвивальної системи навчання вдалося описати ІПК як нововиявлене явище сучасної освіти; на другому – була не тільки створена, а й упроваджена у педагогічну практику оргдіяльнісна модель цього клімату, що взаємодоповнила інноваційно-освітню та науково-дослідницьку діяльності педагогічних колективів експериментальних шкіл на базі ідей, категорій, принципів, концептів, закономірностей, умов, параметрів і засобів модульно-розвивальної системи навчання; на третьому – нами побудовані моделі-конфігурації чотирьох параметрів ІПК, що деталізують структуру і зміст цього багатофункціонального явища; насамкінець на четвертому – створена авторська методологічна план-карта дослідження ІПК як взаємозалежність низки предметів цього складного об’єкта психологічного пізнання.

Відтак наукова розробка проблематики ІПК спричинена розгортанням двох ліній осмислення нових соціально-психологічних явищ – теоретичної та практичної. Перша, активізуючи свій пояснювально-інтерпретаційний потенціал, фактично прогнозує закономірне виникнення інноваційно-психологічного клімату як своєрідного синергійного підсумку психологічного, соціально-психологічного та організа-

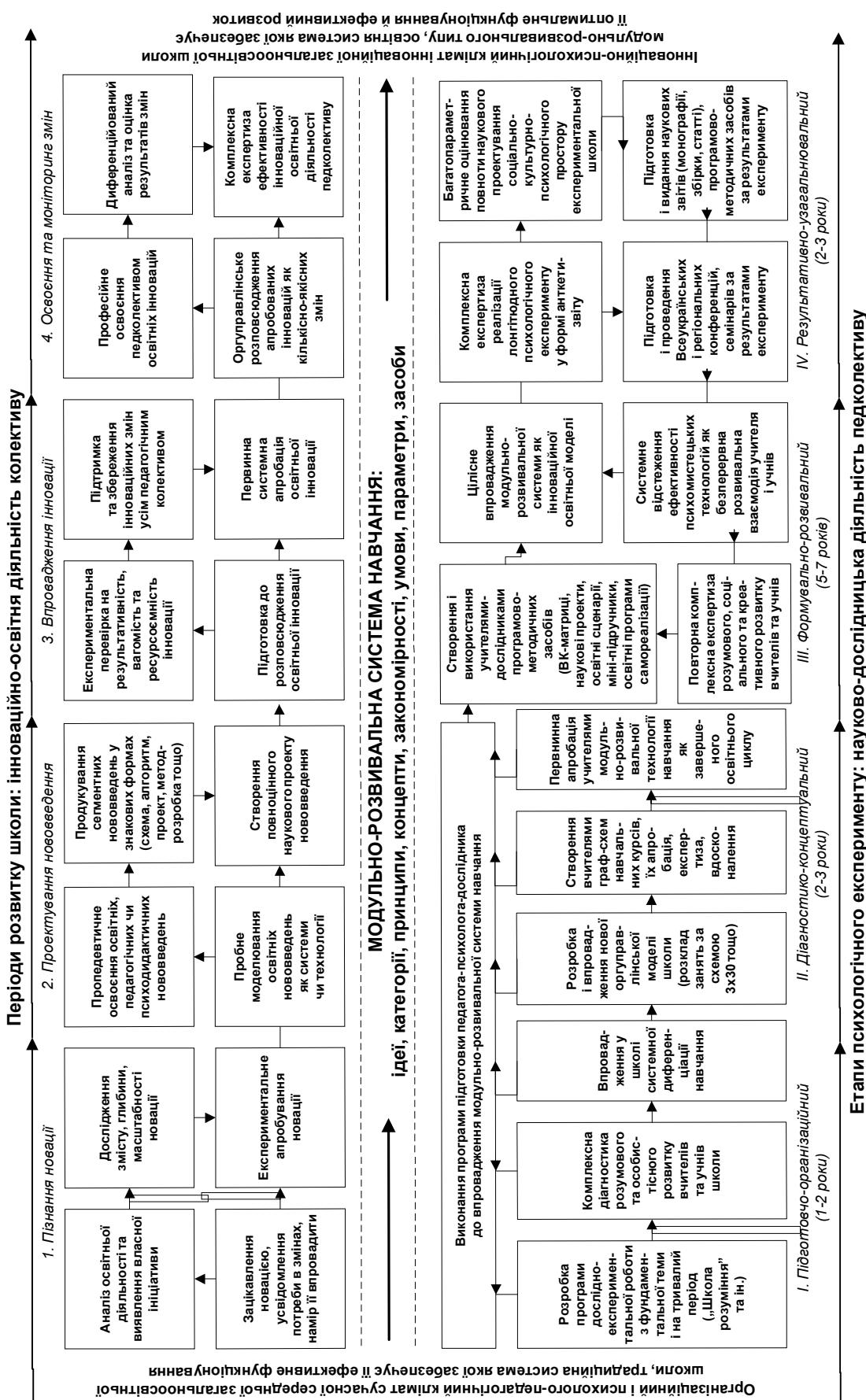


Рис. 3.

Організаційна модель створення інноваційно-психологічного клімату загальноосвітньої школи модульно-розвивального типу як взаємодоповнення інноваційно-освітньої та науково-дослідницької діяльності учителів-психологів-дослідників

ЕТАПИ	ПРОГРАМА ДОСЛІДЖЕННЯ ІПК										
I. Теоретико-експериментальний											
II. Організаційно-технологочний	<p>Оргдіяльнісна модель ІПК:</p> <p>a) Періоди розвитку школи → Інноваційно-освітня діяльність педколективів → Пізнання новації → Проектування нововведень → Впровадження інновацій → Освоєння та моніторинг змін</p> <p>б) Теорія і практика модульно-розвивальної системи навчання: ідеї, категорії, принципи, концепти, закономірності, умови, параметри, засоби, результат</p> <p>в) Етапи експерименту → Науково-дослідницька діяльність педколективів → 1. Підготувально-організаційний (1–2 роки) → 2. Діагностико-концептуальний (2–3 роки) → 3. Формувально-розвивальний (5–7 років) → 4. Результативно-узагальнювальний (2–3 роки)</p>										
III. Аналітико-синтетичний	<p>Моделі-конфігуатори параметрів ІПК:</p> <ul style="list-style-type: none"> – пізнавально-суб'єктного впливу; – нормативно-особистісного взаємовпливу; – ціннісно-індивідуальнісного самовпливу – поетапного становлення полімотивації освітньої діяльності – комунікативної міжсуб'єктної взаємодії; – міжособистісної інтеракції; – перцептивної міжіндивідуальнісної взаємодії – самотворення позитивно-гармонійної Я-концепції 										
IV. Методологічно-рефлексивний	<p>Методологічна план-карта дослідження ІПК:</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%; vertical-align: top;"> соціально-психологічного впливу у соціально-культурному просторі-часі </td> <td style="width: 25%; vertical-align: top;"> полімотивації як форми активізації освітньої діяльності та сфер-умов її розгортання </td> <td style="width: 25%; vertical-align: top;"> освітнього спілкування та його аспектів як ІДСС різновидів обміну </td> <td style="width: 25%; vertical-align: top;"> позитивно-гармонійної Я-концепції та її компонентів </td> </tr> </table>							соціально-психологічного впливу у соціально-культурному просторі-часі	полімотивації як форми активізації освітньої діяльності та сфер-умов її розгортання	освітнього спілкування та його аспектів як ІДСС різновидів обміну	позитивно-гармонійної Я-концепції та її компонентів
соціально-психологічного впливу у соціально-культурному просторі-часі	полімотивації як форми активізації освітньої діяльності та сфер-умов її розгортання	освітнього спілкування та його аспектів як ІДСС різновидів обміну	позитивно-гармонійної Я-концепції та її компонентів								

Рис. 4.
Етапи реалізації програми дослідження ІПК
як багатопараметричного явища сучасної освіти

ційного кліматів, друга – емпіричним шляхом створює особливе довкілля взаємозалежної співдіяльності учасників освітнього процесу, яке донині було не осмислене як феномен ситуційного культуротворення – предметів, взаємин, людського Я. Фактично перехресна зустріч цих двох ліній й народжує у нашому досвіді теоретизування концепцію ІПК.

5. МЕТОДОЛОГІЧНА ПЛАН-КАРТА ДОСЛІДЖЕННЯ ІПК

Структурні параметри ІПК знайшли відображення в авторській методологічній план-карти дослідження (**рис. 5**), що створена на принципах системно-миследіяльності методології.

Зрозуміло, що наукова розробка нових знаннєвих систем і технологій, як не парадоксально, знаходиться не у царині теоретичної діяльності, навіть чітко упередженої та свідомої, а перебуває у сфері професійного методологування [66]. Це означає, що ефективна інноваційна модель будь-якої соціальної системи належить до компетенції новітньої методології, однією із найпродуктивніших версій якої є СМД-методологія Г.П. Щедровицького [76–79]. Її застосування у доповненні з вітакультурною парадигмою [66] істотно розширяють межі проблемно-рефлексивної свідомості науковців стосовно отримання повноформатних конфігурацій системних знань.

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” [76, с. 665, 666]. Відтак вона є ефективним методологічним засобом, що дає змогу організувати дослідження та узгодити досягнення поставленої мети із різнопредметним науково-психологічним матеріалом, що здобутий нами під час взаємопов'язаних теоретизування, методологування, проектування та експериментування.

Водночас “щоб об'єднати в одну систему різні знання про об'єкт потрібно перебудувати їх відповідно до його структури. Для цього створюють модель-конфігуратор, що дає змогу пояснити процес синтезу різних знань про об'єкт та їх зведення у єдине складне знання-систему. У результаті роботи із конфігурування знань з'являються такі утворення: а) структурні моделі об'єкта і б) власне теоретичні знання, що отри-

мані на основі структурних моделей і синтезують набір різних знань про об'єкт” [76, с. 657].

Під час обґрунтування методологічної план-карти інноваційно-психологічного клімату модульно-розвивальної системи (**рис. 5**) скороистаємося дедуктивним методом. Із рисунку випливає, що об'єктом нашого дослідження є інноваційно-психологічний клімат експериментального навчання, а предметом – його параметри (психологічний вплив та його класи, полімотивація та сфера умов її розгортання, освітнє спілкування та його аспекти як різновиди обміну), які в сукупності визначають становлення четвертого параметра – позитивно-гармонійної Я-концепції. 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 із самого початку наукового пошуку були пов'язані між собою та описували об'єкт у цілому; по-п'яте, вона “яє собою особливе зображення об'єкта, що розкладений на низку предметів” [76, с. 666].

Для того щоб інтегрувати в одну цілісність знання про об'єкт пізнання (у нашому випадку – це інноваційно-психологічний клімат і його параметри), створено моделі-конфігуратори різновидів соціально-психологічного впливу [14, с. 85, 99, 117], які фрагментарно описують цей об'єкт. Зокрема, у них об'єднуються такі різноманітні теоретичні знання: а) соціально-психологічна концепція оргклімату В.П. Казміренка (головно параметр простору та його властивості – цілісність, структурність і т. ін.) [22], б) цикloidна модель переживання часу Б.Й. Цуканова (властивості суб'єктивного часу – минуле, теперішнє, майбутнє і вічне) [71], в) вітакультурна парадигма у сфері професійної освітньої діяльності у її центральній ланці – моделі повного функціонального циклу модульно-розвивального процесу [67; 69], г) відомі психологічні концепти аспектів спілкування, методів психологічного впливу [1а; 16; 21; 32; 33; 46], д) психологічна концепція індивідуальності В.Н. Колесникова [29] тощо. Внаслідок систематизації цих знань виникає одне надскладне теоретичне знання

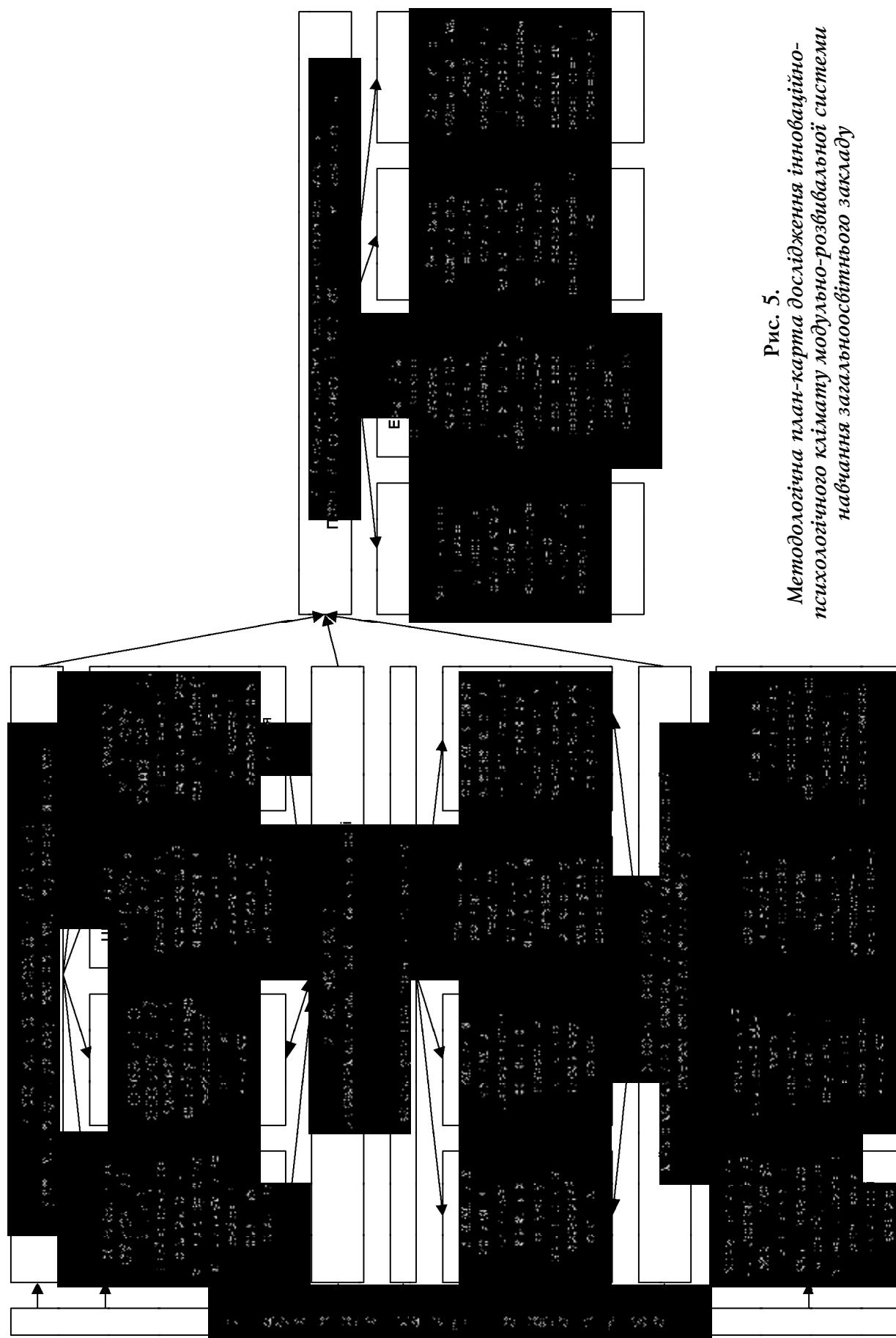


Рис. 5.
Методологічна план-карта дослідження інноваційно-психологічного клімату модульно-розвиваальної системи навчання загальноосвітнього закладу

про соціально-психологічний вплив та його класи, що спричиняють становлення учнів як: а) групових та індивідуальних суб'єктів освітньої поведінки, б) особистостей освітньої діяльності, в) індивідуальностей освітніх учинкових дій та г) універсумів психодуховного діяння. Водночас вони (класи) частково описують об'єкт пізнання і конкретизують предмет у такій новій організованості: психологічний вплив та різновиди його класів (пізнавально-суб'єктний, нормативно-особистісний, ціннісно-індивідуальнісний, духовно-універсумний).

Згідно з пропонованою план-картою дослідження інноваційно-психологічного клімату по-даліший аналіз доцільно здійснювати у межах другого предмета – полімотивації, що потребує також окремого психологічного аналізу. У процесі синтезу таких теоретичних знань: а) психологічної теорії установки Д.Н. Узнадзе [61], згідно з якою існує стільки способів чи форм організації діяльності, скільки мотивів, які надають індивідній активності сутності, змістовності та цілеспрямованості, б) психологічної концепції полімотивації поведінки І.В. Імedadзе [19; 20], що розмежовує поліпотреби і полімотивацію як різні психологічні феномени: у першому наявність предмета бажання спричинює поведінкові операції та дії, у другому поліпотребове джерело є засадою утворення кількох діяльностей, де кожній відповідає свій мотив, в) психологічного аналізу життєвих ситуацій Ф.Ю. Василюка [6], у результаті якого виокремлений стан полімотивації як унікального надскладного феномена, котрий залежить від типу життєвого світу особи, конкретної критичної ситуації (стрес, фрустрація, конфлікт, криза), в якій вона перебуває, та від їх співвідношення, г) сфер-умов полімотивації В.П. Казміренка [22] – організаційно-практичної мотивації (активізує творчий потенціал тощо), організаційно-інституційної мотивації (співробітництво, співпереживання, взаємодопомога, відповідальність, влада), мотивації організаційного менталітету (етнічна приналежність, престиж, сенс життя), д) теорії освітньої діяльності А.В. Фурмана [69], а також підходів С.Л. Рубінштейна, Х. Хекхаузена, Ю. Козелецького, С.Г. Москвічова, Є.П. Ільїна, В.К. Вілюнаса та ін. [8; 18; 28; 41; 47; 56; 70], що втілені у модель-конфігуратор [14, с. 196, 197], виникло одне складне теоретичне знання про полімотивацію як форму активізації освітньої діяльності вчителя і учнів

та сфери умов її розгортання (пізнавальна, практична, ментальна, мотивація самовдосконалення [див. детально 14, с. 204, 205].

Третій предмет дослідження – освітнє спілкування також утримує моделі-конфігуратори, що інтегрують у собі різні знання не тільки про освітнє спілкування, а й частково про інноваційно-психологічний клімат. Зокрема, до них належать: а) концепція соціально-психологічної структури спілкування (Г.М. Андрєєва, М.Н. Корнєв, А.Б. Коваленко, Л.Е. Орбан-Лембrik, В.А. Семиченко, Т.Д. Щербан), б) соціально-психологічна теорія організації В.П. Казміренка (главно параметр інформаційно-ділового обміну), в) теорія освітньої діяльності А.В. Фурмана, г) елементи комунікативного процесу Г. Лассуела (у вигляді запитань), д) психологічний аналіз різноманітних структур міжособистісної взаємодії М. Вебера, П. Сорокіна, Т. Парсонса, Я. Щепанського, В. Панфьорова, Е. Берна, П. Єршова, О. Леонтьєва, Дж. Міда, Л. Уманського, Н. Казаринової, М. Обозова та ін., е) психологічна концепція пошуку смислу життя В. Франкла тощо. У результаті створення моделей-конфігураторів: а) комунікативної міжсуб'єктної взаємодії, яка поєднується із інформаційним обміном [14, с. 159], б) міжособистісної інтеракції, котра інтегрується із діловим [14, с. 168, 169] і в) перцептивної міжіндивідуальнісної взаємодії, яка взаємопов'язується із сімисловчиковим обміном [14, с. 178, 179], отримуємо одне систематизоване теоретичне знання про освітнє спілкування та його аспекти як різновиди обміну [14, с. 152, 153]. Водночас перший – виконує функцію зняття освітніх суперечностей (за його допомогою учасники навчання розуміють, що без ґрутовного процесу оволодіння знаннями вони не зможуть належно функціонувати на наступних періодах модульно-розвивального циклу), надає значень і сімисловів поведінковій активності кожного, а тому виникає оперування знаннями як соціальними еталонами спілкування. Другий (інтерактивний) – продукує діловий обмін, регулює організацію спільної діяльності учасників, а відтак взаємозагачує їх як співдіячів і водночас як співрозмовників. Перцептивний (третій) аспект дає змогу пізнати один одного, сімисловно самоствердитися через учинкові дії й у такий спосіб виконує функцію взаєморозуміння між ними. Спонтанно-інтуїтивний – сприяє саморозумінню за допомогою вибору однієї із психодуховних форм. Зазначені

аспекти освітнього спілкування через процес конфігурування, знову ж таки, фрагментарно обґрунтують інноваційно-психологічний клімат у зв'язку із наявністю інших його (клімату) предметів. Власне спілкування є механізмом впливу. За допомогою вербальних (мова) і невербальних (жести, міміка і т. ін.) засобів воно задає змістове, практичне, психосмислове, самосенсування поле взаємодії між учителем і групою учнів.

Четвертим, інтегральним, предметом дослідження цього об'єкта є позитивно-гармонійна Я-концепція учасників розвивальної взаємодії. Вона розвивається й утвірджується у їхньому внутрішньому світі як підсумковий синтетичний результат дії трьох попередньо зазначених параметрів інноваційно-психологічного клімату.

Зазначимо, що створена модель-конфігуратор на предмет розгортання і взаємодоповнення компонентів позитивно-гармонійної Я-концепції синтезує різноманітні знання про об'єкт дослідження [14, с. 256, 257], а саме: а) структурну модель глобальної Я-концепції Р. Бернса, б) філософсько-психологічну теорію вчинку В.А. Роменця, В.О. Татенка, Т.М. Титаренко, І.П. Манохи, П.А. М'ясоїда, в) диспозиційну теорію особистості В.А. Ядови, г) теоретико-емпіричні дослідження проблематики Я-схем П. Левіскі, Х. Маркус, П. Нуріуса, д) соціально-психологічну теорію організації В.П. Казміренка, е) концепцію цілісного функціонального циклу модульно-розвивального процесу у взаємодоповненні чотирьох періодів освітньої діяльності, є) авторську теоретичну модель параметрів інноваційно-психологічного клімату. Вона (модель) уточнює той факт, що у підсумку виникає сукупне теоретичне знання про позитивно-гармонійну Я-концепцію учасників інноваційної взаємодії та її структурні компоненти (когнітивний, емоційно-оцінковий, вчинково-креативний, спонтанно-духовний) і їх модальності (Я-реальне, Я-інформаційне, Я-свідоме, Я-ідеальне, Я-нормативно-рефлексивне, Я-підсвідоме, Я-ціннісно-рефлексивне, Я-надсвідоме, Я-несвідоме, абсолют Я-духовного). Водночас такий поділ є умовним, тому що у реальному психодуховному бутті особи названі компоненти синергійно взаємопов'язані.

Позитивно-гармонійна 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 інноваційно-психологічного клімату. Причому 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-реалізації 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.

Відомо, що Р. Бернс поділяє Я-концепцію на позитивну та негативну. Першій притаманні такі ознаки: переконаність в імпонуванні іншим людям, упевненість у здатності до того чи іншого виду діяльності, наявність почуття власної вартісності [5].

Названі сутнісні ознаки позитивної Я-концепції не завжди вказують на те, що людина, яка її має, зреалізовуватиме свій потенціал у практиці повсякдення (або ж останній втілюватиме у житті періодично чи частково). Можна себе позитивно переймати, багато знати та писатися цим, але нічого не робити та не зреалізовувати ці знання-потенції у житті. Натомість гармонійна Я-концепція розкриває те, що особа не лише цінує, приймає себе і т. ін., а й втілює власні бажання, установки тощо у діяльно-діалогічній взаємодії. Іншими словами, виникає пропорційний взаємозв'язок між внутрішніми інтенціями та реальними діями і таким чином формується цілісне самоуявлення свого сутнісного Я.

Водночас зрозуміло, що своєрідна гармонія властива, наприклад, злочинцям (він себе позитивно приймає, самовпевнений у власних діях, котрі здійснює тощо). Тому вводимо поєднання позитивності та гармонійності у розвиткові функціонування концептуального Я, що зімінає певні суперечності заданого у предметного теоретизування.

Відтак розвиток позитивно-гармонійної Я-концепції учня сприяє зростанню 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.

Отже, правомірність функціонування чотирьох предметів ІПК, де один займає важливе положення, *перегикується із юнгіанським прин-*

ципом кватерності. “Кватерність К.Г. Юнг розумів як універсальний архетип, логічну передумову будь-якого цілісного судження. Наприклад, щоб описати горизонт як ціле, потрібно згадати чотири сторони світу... Чотири елементи трапляються всюди, і насамперед у людських психічних функціях: відчуття (сенсорика), мислення (логіка), почуття (етика, емоції), інтуїція (апріорне знання)... Кватерність ... має структуру 3+1, у якій один з елементів займає особливе положення або має порівняно іншу природу... Саме четвертий, доповнюючи тих трьох, робить їх чимось єдиним, символізуючи Універсум” [цит. за 15, с. 36–38]. Відповідно до цього, перших три предмети формують зовнішньо-внутрішній контур психічної регуляції учнів, а останній – являє собою суто внутрішнє ядро їх самоорганізації у цілісному функціональному циклі навчального модуля.

Я-концепція центрується як внутрішнє “зняття” трьох попередніх предметів у такий спосіб, що піднімає на більш високий рівень загальне розуміння об’єкта – феномена інноваційно-психологічного клімату. Останній сприяє не тільки поперемінному перебігу образів суб’єктивної реальності (суб’єкт, особистість, індивідуальність, універсум), набуття наступниками соціокультурного досвіду через пізнавально-пошукову діяльність, причетності до циклів культуротворення (нормотворення, смислотворення, сенсоторення), формування мотивів до нормотворчої діяльності, здійснення освітніх учинкових дій, а й з’яві системи позитивних самоуявлень кожного, які формовтілюються у феномен Я-концепції. Вона є не лише центральною ланкою самосвідомості наступників, а й важливим чинником спричинення їхніх освітніх форм активності, тобто таким внутрішнім утворенням, котре опосередковує учнівську позицію, набір соціальних ролей, статус тощо.

Вважаємо за потрібне конкретизувати й таке: технологія введення освітнього процесу за модульно-розвивального навчання містить чотири періоди функціонування навчального модуля, де відбувається розвивальна взаємодія між учителем і учнями. Це зумовило виокремити не тільки чотири предмети в аналізований план-карті, а й чотири класи впливу, а також таку саму кількість аспектів спілкування, сфер-умов полімотивації та компонентів Я-концепції.

Варто зауважити, що К. Юнг говорить і про п’ятий, головний елемент, який виконує “трансцендентну функцію, ... являє собою

посередницьку основу, “міст” для об’єднання протилежних функцій, одна з яких – свідома (домінует), а друга – витіснена у підвідомість (опозиційна). В результаті з’єднання полярних протилежностей оживає спільній архайчний корінь, первісна ментальність, з якої беруть початок всі диференційовані функції” [цит. за 25, с. 423]. У зв’язку з цим З.С. Карпенко обстоює “ідею п’ятерності як базову психоментальну матрицю психологічного методологування” [Там само].

У нашому дослідженні попередньо зазначено, що виокремлені чотири предмети ІПК (вплив, полімотивація, спілкування, Я-концепція) *перегукуються із принципом кватерності*, оскільки ІПК як п’ята узагальнювальна психосоціальна даність хоча й утримує певний ноуменальний матеріал, але сутнісно не належить до сфери трансцендентного. Вочевидь цей клімат стосується вчинково-організованої реальності соціального повсякдення, а тому у ньому переважає феноменологічний зміст.

6. ОСВІТНІЙ ВЧИНОК – “КЛІТИНКА” ІПК

Вчинок, – пише В.А. Роменець, – центральна ланка, *осередок* усіх можливих форм людської діяльності, який об’єктивує відношення між особою та матеріальним світом [48; 55]. Але якщо згадати основні критерії, за якими визначається вчинок, – зазначає В.О. Татенко, – то найголовніший з них – це творення нового. За словами І. Канта, вчиняти означає “зважитися на стрибок” від реального й існуючого до того, чого ще немає [23]. Учинок, як писав М.М. Бахтін, – “більш ніж раціональне, він – відповідальне”. Тому особа як соціальна істота може і приречена вчиняти, адже тоді стає суб’єктом і здійснює власний вибір у житті на шляху морального зростання.

У вчинку В.А. Роменець “бачив сутнісне ядро людського буття, із спроможністю до вчинку пов’язував можливість високого злету людської душі і людського духу. Центральним поняттям, довкола якого Володимир Андрійович вибудував свій внутрішній і зовнішній світи, – відмічають його учні (В.О. Татенко, Т.М. Титаренко), – було поняття “вчинок” [59, с. 10].

Вдало зауважує П.А. М’ясоїд, що вчинок – це “...одиниця культурно-історичного поступу людства і людського самопізнання; підвалина людського буття, *осередок* людського самостворення; ... провідна категорія та “клітинка” теорії психології; вектор, що

відображає прагнення людини збегнути сенс життя, а також смерті й спрямовує психологічне пізнання до взірцевої, канонічної суті вчинку” [42, с. 29]. Крім того, “... в “Історичному смыслі психологічної кризи” сказано: “Хто б розгадав клітинку психології – механізм однієї реакції, знайшов би ключ до усієї психології”” [цит. за 42, с. 245; 10, с. 407]. І далі цитує дослідник, що “як і С.Л. Рубінштейн та В.А. Роменець, Л.С. Виготський шукає “клітинку”, щоб відімкнути двері до таємниці психічного. Ідея культурного знаку – крок у цьому напрямі, і він пронизує “Історію розвитку вищих психічних функцій”. У “Мисленні і мовленні” [див. 10а] зазначається, що “клітинкою” має бути значення, в “Основах педагогії” на перший план виходить переживання, де “нерозривно представлено, з одного боку, середовище, те, що переживається ..., з іншого боку, представлено те, як я переживаю це”” [цит. за 42, с. 245; 11, с. 97].

Отже, бачимо, що вчинок науковці розглядають через такі методологічні виміри, як осередок, ядро, центральне поняття, одиниця, провідна категорія, “клітинка” та інші. Зокрема, ідея освітнього вчинку як “клітинки – осередку” будь-якої цілісної психологічної системи виявилася евристичною і в дослідженні інноваційно-психологічного клімату.

6.1.1. Онтопсихологічним чинником виникнення освітнього вчинку в ІПК є його перший параметр – психологічний вплив та його класи, що функціонують у соціально-культурному просторі-часі. Кожен із чотирьох класів має свою структуру, яка об’ємає *опосередковані складові* (а) підпараметри простору – цілісність, структурність, автономність, саморозвитковість; б) властивості часу – минуле, теперішнє, майбутнє, вічне; в) принципи – розвитковості, модульності, ментальності, духовності; г) процеси – навчання, виховання, освіти, самореалізації) та *безпосередні складові* д) механізми – комунікативного кодування, інтерактивної взаємодії, перцептивного сприйняття і пізнання один одного, спонтанно-інтуїтивного самоприйняття; е) засоби – розвивальні міні-підручники, програми самореалізації, освітні сценарії модульно-розвивальних занять тощо; є) методи – раціонального переконання, нормо-наслідування, морального й спонтанно-сенсово-вого виборів) *соціально-психологічного впливу* [див. детально 13, с. 160, 175, 195, 224].

Зауважимо, що Г.О. Ковалев, у процесі аналізування і обґрунтування стратегій та

парадигм психологічного впливу (імперативна, маніпулятивна, розвивальна; реактивна або об’єктна, акціональна чи суб’єктна, діалогічна або суб’єкт-суб’єктна), виокремлює чотири класи психологічного впливу (екологічний, соціальний, культурологічний, аутоплив), котрі є основою при формуванні певного рівня психічного регулювання в структурі внутрішньої організації людини таких реальностей, як індивід, суб’єкт діяльності, особистість та індивідуальність [26, с. 22–25]. Ця ідея стала основою виокремлення нами вищезгаданих класів впливу.

Категоріями психологічного впливу, – стверджує далі Г.О. Ковалев, – є простір і час [26]. Їх логіко-змістова конкретизація як світоглядних універсалій (В.С. Стьопін) дає змогу пояснити онтофеноменологію психічного, яке “формується у процесі відображення та інтеріоризації різних просторово-часових імперативів, що становлять змістову специфіку тих реальностей об’єктивного світу (предметних, соціальних, культурологічних тощо), з котрими вступає у взаємодію індивід під час свого людського становлення. Просторово-часова структура психічної організації особи, котра досягнула відповідного рівня розвитку, починає переломлювати через себе усі зовнішні впливи, а також здійснювати вплив на всі рівні її психічної регуляції діяльності і поведінки” [Там само, с. 22].

Крім того, простір і час як провідні категорії впливу характеризують цей вплив як явище. Водночас перший створює своєрідні умови, за яких здійснюється перебіг форм учнівської активності (поведінка, діяльність, освітня вчинкова дія, спілкування), розгортаються позиції і стосунки між учасниками навчально-виховно-освітньо-самореалізаційної взаємодії та формуються певні норми й цінності. А оволодіння знаннями, уміннями, нормами, цінностями відбувається завдяки часовій організації психіки, яка функціонує у свідомості наступників у вигляді: а) *безпосередньо* (закладений у механізмі власного біологічного годинника, який природно ліне із минулого до майбутнього) і б) *опосередковано пережитих вимірів часу* головно шляхом входження у потік освітніх переходів від вічного до майбутнього через теперішнє у минуле (виникає завдяки інноваційним програмово-методичним засобам і логіці розгортання різновидів змісту розвивальної взаємодії). Зазначимо, що вічне суголосне духовності-творчості, майбутнє –

еталону моральності, теперішнє – соціальністі, а минуле – життєвому досвіду. Примітно, що вітакультурний простір існує як певна суб'єктивована об'єктивна реальність, а час постає як суб'єктивна дійсність і пояснює поперемінну актуалізацію основоположних “модусів суб'єктивності” (суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум) [57]. Відтак час – це потаємний ключ до розуміння психодуховної природи людини у її безперервному зовнішньому зумовленні та багатоманітному розвитковому самоспричиненні.

Результати досліджень [17; 26; 62; 71; 80 та ін.] вказують на те, що час пов'язаний із психікою будь-якої людини, а не з річчю в собі чи формою руху матерії. “Із накопичених психологічною науковою фактів відомо, що психіка людини існує в часі переживань й усі психічні процеси містять у собі її метричні (тривалість) і топологічні (послідовність) властивості. Час, який переживається особою, лине. Про це людина дізнається із власного досвіду” [71, с. 5]. У зв'язку з цим і категорія вітакультурного часу не може бути обґрунтована у нашему аспекті теоретизування поза образами суб'єктивної реальності учнів і студентів. Властивості часу (плінність, напрямок, незворотність, поділ на минуле, теперішнє і майбутнє) відкриваються їм у безпосередній тривалості, яка переживається [Там само, с. 189] під час розвивальної взаємодії із вчителем чи викладачем. Отримані у власних дослідженнях Б.Й. Щуканова дані, дають змогу “стверджувати не лише про наявність різних рівнів часу (“психофізичний, психофізіологічний, соціально-психологічний, соціальний та особистісно-психологічний” [35, с. 28]) у психіці людини, а й про єдину часову організацію особи, від вроджених біологічних циклів до утвореного суб'єктивного ставлення до часу...” [71, с. 6].

Суб'єктивне пережиття часу не узгоджується у психодуховному світі окремої особи із власним внутрішнім часом її організму, тому “виникає уявна незалежність суб'єктивного часу від “фізичного”, “об'єктивного”” [71, с. 28]. Завдяки “зворотному рухові” індивідуального часу в свідомості учня існує “стрілка суб'єктивного часу”, яка вказує на його плінність із майбутнього через теперішнє в минуле [Там само]. На ній теперішнє посідає особливе місце, яке С.Л. Рубінштейн назвав “природною відправною точкою” [56]. Винятково важливу роль у становленні людини як одухо-

твореного богоподібного творіння відіграє вічне, котре задає, хоча й недосяжну систему координат земного життя, все ж не менш об'єктивне в ідейно-мисленнєвому просторі субстанціювання. Саме завдяки вічному кожна соціально зріла особа у вітакультурному форматі свого акме має шанс суб'єктивно відштовхуватися не від потенційно можливого чи імовірно досяжного майбутнього, а від неможливого, недосяжного, непізнаного, а відтак поза просторового і позачасового, тобто такого, що немає ані простору, ані часу.

У нашому випадку процес нормування (плані, проекти, алгоритми, інструкції тощо), тобто теперішнє – це певна відправна точка чи своєрідний місточок на “стрілці суб'єктивного часу” кожного. Саме від неї учасники паритетних взаємин, проживаючи модульно-розвивальний цикл як свою усвідомлену причетність до світу, прямають у певній тривалості від пізнання свого Я-духовного (вічне), Я-вчинкового (майбутнє) через Я-нормативне (теперішнє) до Я-інформаційного (минуле), які осмислюються, осягаються й когнітивно фіксуються у динамічній системі ставлень до теперішнього.

Отже, коли під час інноваційного навчання учасник взаємостосунків досягне розвиткових вершин Я-духовного, то повно осмислити і внутрішньо прийме момент самотворення власних духовних інтенцій, цінностей, норм і знань. Іншими словами, лише тоді, коли він стане універсумом, то глибоко усвідомить себе і як індивідуальність, і як особистість, і як суб'єкта. І все ж своєрідним місточком між небуттям і вічністю чи “відправною точкою” до вдосконалення на “стрілці суб'єктивного часу” є саме теперішнє, що символізує здійснення кожним передбаченого модульно-розвивальним циклом освітнього нормо- і смислотворення (не тільки створення проектів, алгоритмів, планів та інших засобів соціальних взаємин, а й самодобування вартісних орієнтирів-ідеалів, ідей, оцінок, переконань тощо), котре дає змогу осягнути та прийняти власне самоствердження в конкретній соціальній ситуації життєздійснення за принципом “тут – тепер – повновагомо”.

У такий спосіб клас духовно-універсумного самотворення перетинається із вічним, вартісно-індивідуальнісного самовпливу – із майбутнім, нормативно-особистісного взаємовпливу – із теперішнім, а пізнавально-суб'єктного впливу – із минулим. Тому вони мають

Таблиця 1

Просторово-часові характеристики класів соціально-психологічного впливу

Класи соціально-психологічного впливу	Пізнавально-суб'єктний	Нормативно-особистісний	Ціннісно-індивідуальнісний	Духовно-універсумний
Підпараметри простору				
Основні властивості суб'єктивно пережитого часу				
Психологічні етапи самотворення учасників паритетної безперервної взаємодії				

складну не лише просторову, а й часову структури, та являють собою певне психологічне утворення у потоці перебігу часу учнем (**табл. 1**).

Далі розглянемо як розгортається освітній вчинок на чотирьох періодах модульно-розвивального циклу, де поперемінно функціонують вищезазначені класи впливу. Обґрунтуюмо сказане.

За загальноприйнятым визначенням реальнно-практичну структуру вчинку В.А. Роменця становлять такі компоненти: ситуація, мотивація, дія та післядія [42; 48; 55; 59]. Основний спосіб існування і співіснування всього сущого – це взаємодія, в яку кожна окремість входить зі своїм сутнісним Я, – пишуть В.О. Татенко, Т.М. Титаренко. “Результатом цієї взаємодії виступає такий феномен, як ситуація – певна просторово-часова конфігурація сил, смислів, дій... Це явище, за В.А. Роменцем, виникає разом із появою значень, у ньому присутній момент проблемності і змертвлюється воно обставинами, якщо людина починає підпорядковуватися їм: чи не тому трапляється, що найогидніші вчинки виправдовуються обставинами. Розвиток ситуації супроводжується певним конфліктом – внутрішнім чи зовнішнім. Ситуативність ніколи не зникає, а продовжує існувати аж до завершення вчинку...” [59, с. 27–29].

Зважаючи на сказане, проаналізуємо перший компонент освітнього вчинку учнів – ін-

формаційно-пізнавальну навчальну ситуацію, яка співпадає із першим періодом модульно-розвивального циклу та першим класом впливу. Відомо, що основний чинник співіснування вчителя і наступників – це розвивальна взаємодія між ними, наслідком якої є феномен ситуації. Остання сприяє обміну знаннями, думками, уміннями, навичками, пізнавальними діями, стимулює творення смислів у життєактивності школяра, спричинює його суб'єктну дієздатність. Також у ній присутня теоретична організація культурного матеріалу, момент презентації наукових знань, проблемно-пошуковий спосіб їх добування тощо. До того ж окреслена освітня ситуація супроводжується внутрішнім конфліктом, квінтесенцією якого становить кульмінація “Що?”. У такий спосіб продукуються позитивні потреби та установки щодо структурування знань у вигляді закономірностей, законів, категорій, понять. На наступних періодах функціонального циклу вона не зникає, а ускладнюється через процеси нормонаслідування та нормотворення, обстоювання вартостей й утвердження моральних учинкових дій, підпорядковується логіці розгортання повноцінного освітнього вчинку.

Важливим механізмом самовизначення учнів у навчальній ситуації є нормативно-регуляційна мотивація, тобто процес формування різних мотивів щодо нормування соціальної діяльності, здійснення самостійних

учинкових дій. Вона дає змогу перебороти конфліктність на першому періоді й прийняти рішення діяти у нормотворчому напрямку – на другому, тобто вміти застосовувати знання на практиці. Через зазначену мотивацію виникає боротьба мотивів, у якій перемагає той, котрий відповідає нормотворчому ідеалові учня. Так утверджується кульмінація морального вибору “Як?”, що розв’язується у процесі спільноти нормозоріентованої діяльності наставника й наступників під час застосування методу наслідування. Розгортання циклу мотивування в інноваційній системі триває аж до постановки освітніх цілей (навчитися нормувати, здійснити вчинок), з котрих, власне, й розпочинається вчинкова дія.

Відтак якщо учень у навчальній ситуації вміє структурувати знання у вигляді законів, закономірностей, понять, спроможний застосовувати їх у процесі спільноти соціальної діяльності з учителем, тобто реорганізовувати у плани, програми, технології, проекти, то в освітній ціннісно-смисловій вчинковій дії самоствердження чи самовизначення кожен самостійно прагне зробити щось значуще, індивідуальне, неповторне й водночас відповісти на запитання “Для чого?”. Наприклад, коли наступник створює міні-підручник, то він використовує: а) привласнені знання, котрі організовує як засоби миследіяльності; б) освоєні норми, які знаходять відображення у правилах, методах, інструкціях тощо як конкретних чинниках соціалізування; в) обстоюовані ним цінності у вигляді установок, ідей, мотивів, переконань, вартісних орієнтацій і таке інше як світоглядних концептів своєї життедіяльності.

Освітня вчинкова дія самоствердження і самовизначення учнів інтегрує два етапи. Перший полягає в “суб’єктивній готовності до вчинку і формується в уявленні про те, що треба здійснити. Відбувається психологічне моделювання акції учніку, а також його можливих наслідків. Об’єктивна готовність визначається тим, наскільки ситуація є сприятливою для здійснення вчинку” [59, с. 32]. Тому вчинкова дія, – зазначає В.А. Роменець, – це конкретний акт як ситуативно вмотивована актуалізація психологічної готовності і приводу його здійснення; разом з появою приводу завершується її причинний ланцюг. І вчинок здійснюється [55].

Відмітимо, що В.О. Татенко онтогенетично виокремлює такі вчинки як: “зачаття і народження, самоствердження, самовизначення, самовивільнення, самоздійснення, самозвіту-

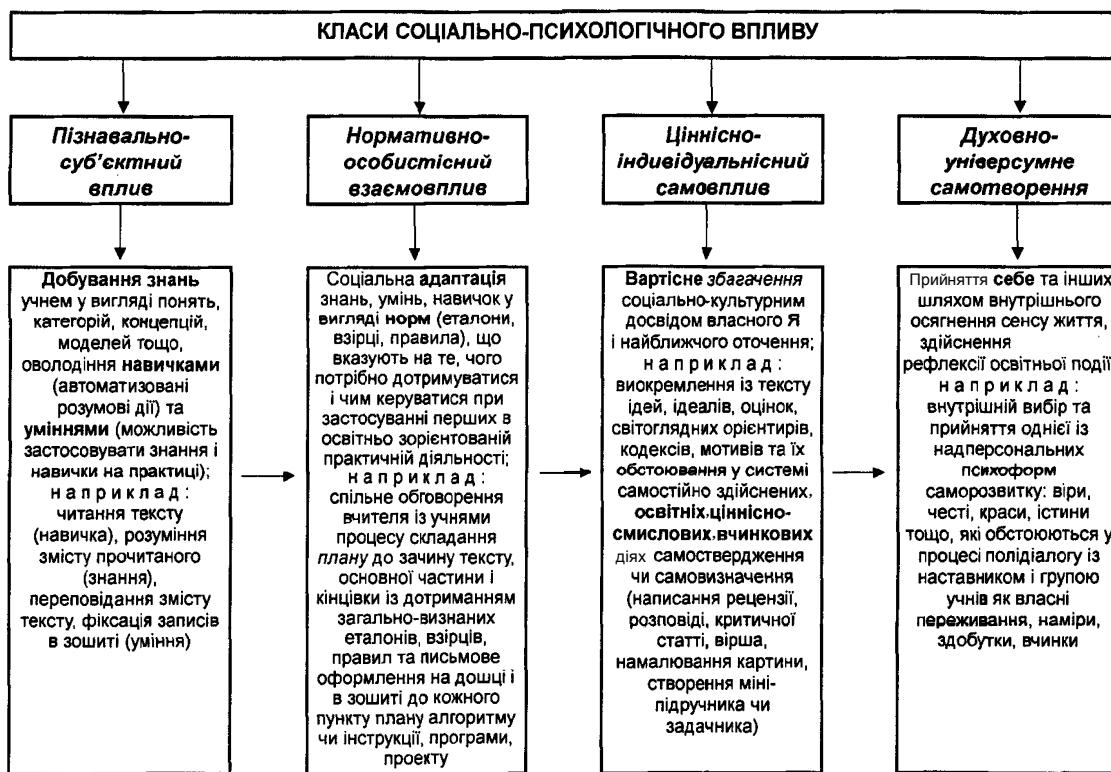
вання, умирання...” [48, с. 424–439]. Згідно з концепцією відомого ученого, вчинкові дії самоствердження і самовизначення виникають у підлітковому віці, юності, молодості, моментах повного чи неповного відокремлення від батьківської сім’ї. Саме тому вчинки самоствердження і самовизначення (зокрема, останній “полягає у тому, щоб ... перейти від “слова до дії”” [60, с. 27]), для яких 14–18 років є найбільш сензитивним віком, функціонують під час взаємозалежного перебігу (дії) класів впливу на періодах інноваційного навчання.

Далі зазначимо, що суб’єктивна та об’єктивна готовності учнів до здійснення освітнього вчинку в модульно-розвивальному навчанні задається інноваційною технологією впливу ще на першому періоді навчального модуля, що зреалізовує чотири рівні аксіогенезу (процес розвитку ціннісно-смислової сфери) морального вибору, які співвідносяться із встановленими класами. Зокрема, їх ситуаційний пізнавально-суб’єктний вибір зорієнтований на: “привласнювальний стиль життя” (“знати”, “вміти”, “не зобов’язаний”) [36, с. 182] і утвреждає бажання бути “хорошим учнем” [72]; мотиваційний нормативно-особистісний – на “продуктивну” (“знаю”, “вмію”, “мушу”) [36] взаємодію і таку діяльність, яка спрямована на виконання обов’язків і підкорення правилам [72]; вчинкова ціннісно-індивідуальнісна дія – на “творчий, удосконалений” (“знаю”, “вмію”, “буду”) [36] спосіб взаємостосунків й учняння згідно з власними принципами [72], котрі дають змогу розкрити себе, збагатити соціально-культурним досвідом власне Я і найближче оточення та виявляються в оригінальності, а духовно-універсумна післядія вибору – на “героїчні” (“знаю”, “вмію”, “хочу”) [36] освітні відносини, які узгоджуються із вітакультурними універсаліями вищих цінностей, котрі обстоюються в ідеях та ідеалах.

Вищезазначені соціально-навчальні вибори у житті сприяють усвідомленню кожним його розумових можливостей, нових способів розв’язку світоглядних проблем і вітакультурних норм поведінки, осмисленому відбору етнічних пріоритетів розвитку національних цінностей, а також активізують внутрішнє індивідуально-вчинкове поле розкриття, творення, самоствердження і самовизначення себе у світі. А ціннісно-смислова вчинкова дія наступників як власний продукт їхніх особистих зусиль, спрямованих на культуротворення, ситуативно вмотивована ціннісно-критичним конфліктом. Останній

Таблиця 2

**Теоретико-емпірична сутність класів впливу
в інноваційній системі модульно-розвиваального навчання**



спричинює соціально-психологічну готовність і є приводом до здійснення освітнього вчинку.

Однак освітній учинок учнів не завершується разом із закінченням дій, а виникає “вчинкова післядія як рефлексія події та результату вчинку” (за В.А. Роменцем). Адже, як слушно зауважує далі вчений, “людина у вчинковій дії підняла до драматизму буття всі скарби свого духу. Вона сама здійснила свій учинок. А тому мусить пережити власну реакцію на нього й на саму себе, тобто виразити свідомі настановлення. Людина тепер знає, що зробила, її оцінює свою дію, співвідносить оцінку з еталоном моральним, пізнавальним, естетичним... І думає, що говорить про це її совість?” [55, с. 34]. Так само й учасники навчально-виховно-освітньої взаємодії, створивши власний продукт на підґрунті привласнених знань, норм, цінностей, мають змогу його співвіднести з пізнавально-суб'єктним впливом наставника, нормативно-особистісним взаємовпливом між ними й учителем, ціннісно-індивідуальнісним самовпливом, або освітньою вчинковою дією, і, насамкінець, під час духовно-універсумного самотворення, осягнути сенс життя. За цих обставин у молодого покоління природно виникають амбівалентні почуття,

котрі є соціально-психологічними умовами для здійснення наступних учинків. Адже тільки у вчинках окремої людини, – пишуть В.О. Татенко і Т.М. Титаренко, – мораль людства продовжує жити. Зрозуміти краще теоретико-емпіричну сутність кожного класу соціально-психологічного впливу між наставником й групою наступників в інноваційній системі допоможе створена нами **таблиця 2**.

Зазначимо, що “комунікація є найважливішим визначенням учинку, в якому людина звертається до великого матеріального світу (живого або неживого), змістово взаємодіючи з ним. Унаслідок першої виникає соціальна спільність, єднання всередині неї. Цим досягаються освоєння світу і найбільш грунтовне самоствердження в ньому. Вчинок у його провідній визначеності – це завжди комунікативний акт, котрий здійснюється між особистістю і матеріальним світом” [55, с. 729, 730, 736, 737]. У нашому дослідженні під вчинковою організацією комунікації будемо розуміти насамперед спосіб паритетних комунікативних (обмін інформацією, знаннями, думками, уміннями, навичками), інтерактивних (взаємообмін діями, поведінкою, діяльністю, нормами), перцептивних (сприйняття і розкриття один од-

ного, самого себе, смисловчинковий обмін тощо) й спонтанно-інтуїтивних (прийняти себе та інших, осягнення сенсу життя, саморозуміння через внутрішній продуктивний полідіалог із образами власного Я та іншими уявними персоніфікованими образами) стосунків між учасниками модульно-розвивальних взаємин. Зауважимо, що технологічно механізм: а) комунікативного впливу інформаційно-пізнавальної вчинкової ситуації діє через метод раціонального переконання й обстоює переважно монологічні відносини; б) інтерактивного взаємопливу нормативно-регуляційної мотивації функціонує у процесі наслідування й відображає переважно зовнішні діалогічні стосунки; в) перцептивного самовпливу ціннісно-естетичної вчинкової дії наявний під час морального вибору і залишає учнів здебільшого до внутрішнього діалогу; а г) спонтанно-інтуїтивного самотворення утвіржує полідіалогічність і полізмістовність у сфері індивідуального світу Я. Відтак учинкова післядія освітнього самоствердження й самовизначення наступників дає змогу розмірковувати над власним життям, здійснювати рефлексію попередніх періодів навчально-виховно-освітньо-самореалізаційного циклу, співвіднести свій учинок з етичними, естетичними і духовними критеріями й канонами.

Отож, у нормонаслідуванні із наставником (зміст і завдання другого класу впливу) та під дією третього класу, кожен здійснює вплив на себе через *самовчинок*. Він є індивідуальним засобом самовизначення, самовиявлення у просторі-часі, спричинює самоствердження учня у соціумі. Вчиняючи, молоде покоління розвивається і здатне задовольнити власний рівень домагань, підвищити самооцінку й самоорганізувати позитивний психоенергетичний вплив своєї присутності на себе та інших.

Самовчинки – це такі діяння, – пише В.О. Татенко, – що мають за мету робити внески в самого себе, які безпосередньо спрямовані на власне Я, психіку, душу, дух, їх творення, розвиток і вдосконалення, спираючись при цьому на зовнішнє соціальне оточення як необхідну умову і певний засіб досягнення цілей [58; 60]. А це означає, що основними суб'єктивними складовими людини стає все більш змістовна й досконала система смислових відносин і ціннісних орієнтацій, моральних і світоглядних оцінок, совісливих і віропродуктивних способів психічної дії.

6.1.2. Другий параметр ПК – полімотивація як форма активізації освітньої діяльності утрі-

мує чотири сфери умов розгортання освітнього вчинку (див. детально *рис. 5*). Зокрема, *пізнавальна мотивація* функціонує на першому періоді та охоплює такі мотиваційні блоки – навчально-виховні дії, творча актуалізація тощо. Ці блоки безпосередньо пов'язані з освітньою діяльністю, особливостями її предметної організації і, відповідно, системою потреб, які вона задоволяє. Реалізуючи бажання в навчально-виховному досягненні, отримуючи за це винагороду – матеріальну (оцінка) і духовну (ціннісне ставлення), учень вибудовує програму (проект) власного освітнього зростання і в той же час пов'язану із цією навчальною діяльністю конкретну систему освітніх завдань налагодження розвивальної взаємодії в класі.

Відтак функція цієї сфери – це підтримка безпосередньої навчально-виховної активності у відповідно заданому освітньому ритмі, створення умов високої самовіддачі учня-суб'єкта у цьому процесі. У такий спосіб опосередковується розвиток численних установок, прагнень і намірів інших суб'єктів освітньої діяльності, з допомогою яких знання, уміння, норми і цінності активізуються і знаходять прикладне підкріplення.

Другою сферою є *практична мотивація*. Система мотиваційних блоків цієї сфери (культурно-розвиткові досягнення, співробітництво, взаємодопомога, соціальне визнання, відповідальність) утримує усі різновиди потреб, які дають змогу суб'єктам освітньої діяльності зберігати бажану опосередковану цілісність.

Тому основна функція цієї сфери мотивації полягає у формуванні стійкого соціального досвіду спільної освітньої діяльності, активізації групових і міжгрупових відношень і зв'язків. Водночас така мотивація забезпечує інтенсифікацію механізмів утілення взаємо- і самоорганізації, взаємо- і самоконтролю, яка спричинює стійкий інноваційно-психологічний клімат, зниження конфліктності, розширення меж співробітництва, активного інформаційно-ділового обміну, взаємодопомоги.

Третя сфера – *ментальна мотивація* охоплює механізми спонукання поведінки до освітнього і самоосвітнього соціального утвердження. Функція цієї сфери зводиться до саморегуляції своєї діяльності. Посилення таких мотивів, як приналежність до групи, креативність, упевненість, відшукання смислу, забезпечує врешті-решт динамічний розвиток кожного учня, стабільність його навчальних досягнень, культурну стійкість. Зазначена

сфера сприяє утворенню глибинно-сутнісних значень і високоцінних смислів індивіда.

Мотивація самовдосконалення проектується на відшукання сенсу життя, самовизначення, вибір оптимальної лінії у контексті пізнання індивідуального й божественного Я у внутрішньому світі людини.

Відомо, що полімотивація як проблема є однією із найскладніших у вітчизняній та зарубіжній психології. У зв'язку з цим звернемося до окремих досліджень із цієї тематики. Зокрема, провідні психологи-науковці (О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, Д.Н. Узнадзе, В.С. Мерлін, Х. Хекхаузен, Ю. Козелецький, С.Г. Москвічов, Є.П. Ільїн та ін.) припускають, що мотив є центральним, системоутворювальним чинником діяльності. Недаремно стверджується, що “без мотивації була б неповноцінною розробка питань, пов’язаних з особистістю, емоціями, діяльністю і поведінкою” [41, с. 16]. До того ж у численних дослідженнях імпліцитно наявний принцип, названий принципом відповідності мотиву діяльності. Підкреслюється, що оскільки мотив являє собою основоположний чинник діяльності, то кожному мотиву повинна відповідати своя діяльність і навпаки. Так, Ю. Козелецький досліджує багатоманіття мотивів (до пізнання довкілля, до влади, до утвердження власної цінності), але не входить на проблематику полімотивації [28]. Це робить І.В. Імедадзе, який підкреслює, що важливим є питання розуміння суті системоутворювальної природи мотиву і характеру його зв’язку з людською діяльністю [19; 20]. Іншими словами, як зазначає Д.Н. Узнадзе, існує стільки форм поведінки і способів діяльності, скільки мотивів, які надають людській активності сутності і значення, цілеспрямованості і смислу [61].

Природно, що у процесі підготовки до діяльності людина враховує і дає оцінку багатьом потребам. Різноманітні форми поведінки особи мають складну поліпотребову основу, оскільки потребове джерело є стрижневим чинником мотиваційної сфери. Утворюючи єдиний мотив, потреби поєднуються у складні ансамблі, котрі спільно спонукають діяльність. Але реальне підґрунтя конкретної діяльності, тобто те, заради чого людина насправді діє, складається із її оцінково-смислових ставлень і до своїх потреб, і до ситуації їх реалізації. Тому в мотиві, якщо його розуміти як засаду поведінки із боку суб’єкта, повинен ураховуватися весь зміст діяльності – як емоційно-волітивний, так і когнітивно-ситуаційний.

Сутнісно з полімотивацією маємо справу тоді, коли одночасно діють декілька мотивів, які утримують багато потреб. У цьому разі в межах однієї фізичної поведінки, тобто об’єктивно виконуваної людиною послідовності дій та операцій, психологічно здійснюється кілька діяльностей, де кожній відповідає свій мотив. Звідси зрозумілим є такий емпіричний факт: чим складніша діяльність, тим різноманітніше її співвідношення із системою потреб і мотиваційною сферою, яка відображає її (**рис. 6**).

Відомо, що внутрішнє вмотивування зароджується в реальній надкритичній для особи ситуації, котру будь-що треба усунути – пережити, розв’язати, уникнути. Тому навчання треба розпочинати зі створення важливих для підростаючої особистості, немов би безвідхищих, обставин, спочатку – пізнавального, далі регуляційного і, насамкінець, світоглядного характеру. Тоді є певність, що кожен учень досягне такого кульмінаційного психічного стану, який пов’язаний з його великим бажанням шукати вихід, переживати моменти пошуку і радість найменшого успіху, продуктивно діяти в невизначеній ситуації. Водночас соціально широке поле вияву різних форм поведінки і діяльності особистості за нової освітньої системи породжує взаємозалежність спонукань. “Природа цих спонукань, – укажує В.П. Казміренко, – ґрунтуються на різноманітності потреб різного рівня спільноти, їх змісту, сили або значення” [22, с. 233]. За цих обставин виникає полімотиваційна активність учнів, спричинена, з одного боку, їхніми життєвими стратегічними намірами, з іншого – конкретно-ситуаційними навчальними завданнями [8, с. 193].

Зазначені залежності відображає технологічна модель модульно-розвивального процесу за чотирма періодами, що утримують вісім етапів. Вони розгортаються та функціонують за законами активізації поведінки та освітньої діяльності учасників паритетної взаємодії. При цьому гіпотетично можна передбачити, що кожний період має різне потребо-мотиваційне спричинення. А під полімотивацією розуміємо явище такого багатоманіття структурованих спонукальних сил суб’єктної поведінки, яка характеризується одночасною наявністю різних стимульних чинників, функцій і механізмів (потреби, мотиви, прагнення, інтереси, переконання, ідеї, ідеали, установки, орієнтації тощо) у соціальній структурі і спричинює розмаїття форм поведінкового діяння і спо-

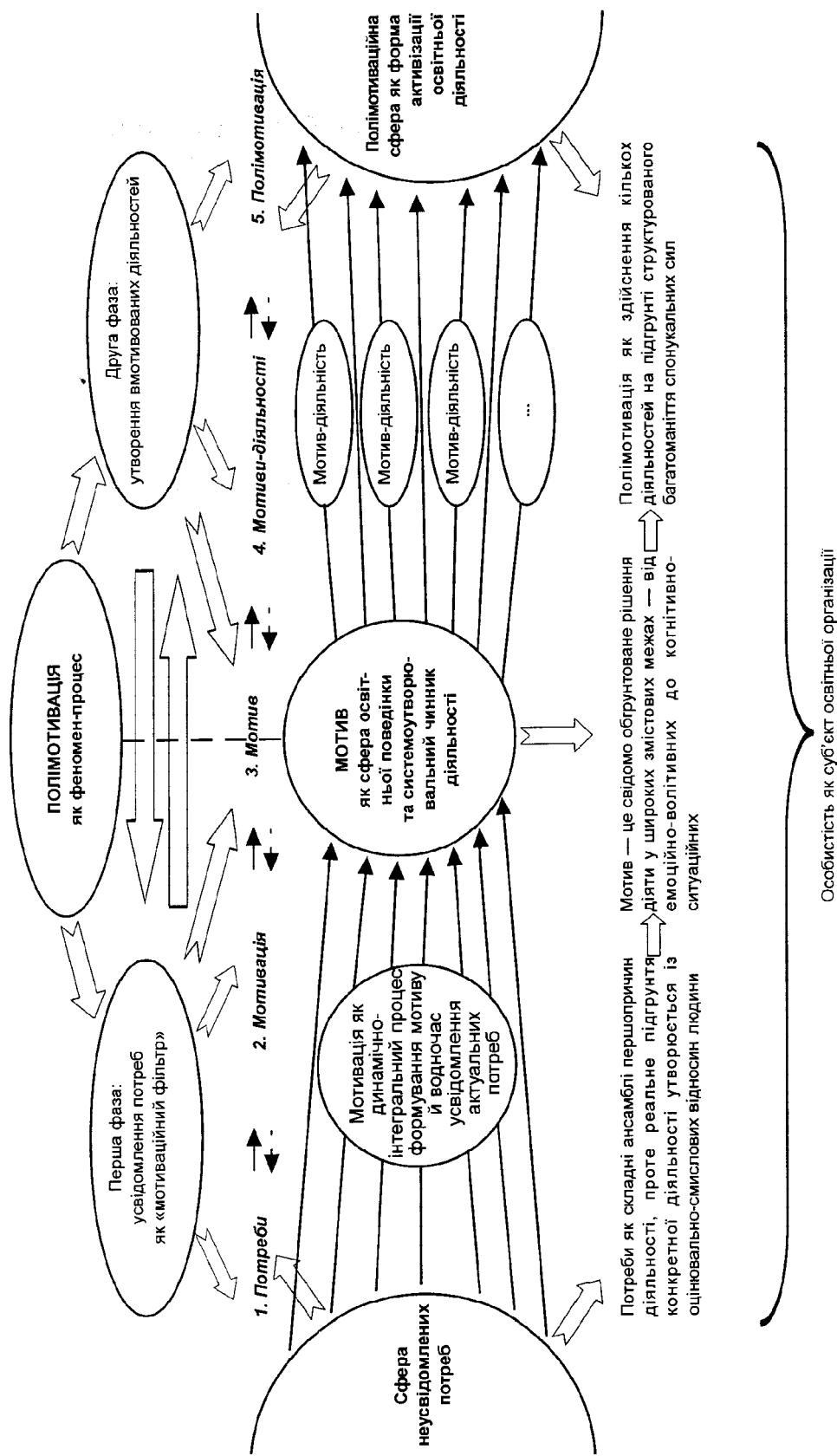


Рис. 6.
Модель-конфігурацію поетичного становлення полімотивації освітньої діяльності

собів здійснення кількох діяльностей, надаючи людській активності сутності і значення, спрямовання і смислу.

6.1.3. Розглянемо далі значення третього параметра ІПК, в контексті виникнення освітнього вчинку, – освітнє спілкування та його аспекти (комунікативний, інтерактивний, перцептивний, спонтанно-інтуїтивний) як різновиди обміну (інформаційний, діловий, смисловичинковий, самосенсивий – ІДСС).

Проблема інформаційного і ділового обмінів розв'язувалася Б.Ф. Ломовим, коли він говорив про функціональну роль спілкування. Крім того, В.П. Казміренко підкреслював, що ці обміни існують у системі комунікативних і взаємодіяльних зв'язків, оскільки опосередковують структурні комплекси відносин між партнерами. У нашому обґрунтуванні цієї проблематики динамічні аспекти спілкування й зазначених обмінів визначаються освітніми умовами, у котрих протікає модульно-розвивальна діяльність. ІДСС різновиди обмінів в інноваційному процесі забезпечують управління навчально-виховно-освітньо-самореалізаційним циклом, характеризують специфіку впливів (соціальних, нормативних, ціннісних, духовних), особливості прийняття учнівських рішень щодо виконання ними власних учинкових дій, збагачують обмін результатами пізнавальної діяльності, регулюють виконання нормативних взаємовпливів тощо.

Різновиди обміну у взаємозв'язку з аспектами спілкування поперемінно регулюють переважання комунікативних, інтерактивних, перцептивних і спонтанно-інтуїтивних символів на інноваційних періодах. На думку В.П. Казміренка, завдяки інформаційному і діловому обмінам розвиваються складні комунікативні структури і комплекси взаємодій, формуються значення і символи, а відтак виникає “символічна комунікація” [22, с. 194]. Специфіка і зміст ІДССО, які функціонують у межах освітньо-групових взаємин учнів та вчителів, повно відображає реальний стан інноваційно-психологічного клімату конкретної експериментальної школи.

Загалом під символом Т. Шибутані розуміє деякий об'єкт, образ дії чи слово [75]. У нашому випадку символи – це сфери змістового модуля, тобто формовиявлення знань, норм, цінностей. Їх діяльне прийняття дає змогу учасникам модульно-розвиваального процесу здобувати персоніфіковані знання, їх нормувати, надавати їм ціннісного сенсу і духовного

спрямування. Завдяки цьому кожен набуває відповідного культурного досвіду, тобто інтенсивно соціалізується. Тому сфери змістового модуля відіграють роль інноваційних символів, щонайперше потоку певної наступності образних дій – від пізнавальних і психорегуляційних до психосмислових та сенсодуховних.

Загалом в інформаційному обміні модульно-розвиваального циклу знаходять відображення: а) зміст освітньої діяльності, б) особливості формування ставлень до неї, в) специфіка координування спільної суб'єктної активності між наставником і навчальною групою. Важливою метою такого обміну в межах освітньої організації є створення системи зворотних зв'язків між різними групами учнів, учителів, керівників. За допомогою інформаційного обміну виникає явище ідентифікації, де наміри учасників розвиваальної взаємодії щодо поетапної технологічної процедури набуття соціально-культурного досвіду уподібнюються між ними.

Діловий обмін у системі модульно-розвиваального навчання – це систематизований комплекс дій і взаємодій між учасниками освітнього процесу, котрий здійснюється через практичне нормонаслідування. Останнє пов'язане з освітнім взаємообміном результатами чи діями соціальних досягнень та стимулює розгортання процесів спільного домагання єдиної організаційної мети. Водночас така діяльність організує соціальні ролі (дослідника, проектувальника, співрозмовника, критика та ін.) як позиції наставника і наставника, котрі створюють умови для привласнення нормативів поведінки, і водночас формує соціальні ідентичності (“Співучасник інноваційної освітньої діяльності”, “Учень як рівноправний партнер нормонаслідування” тощо). Останні дають змогу кожному самовизначитися й адаптуватися в освітньому просторі організаційної життєдіяльності.

Смисловичинковий обмін в освітньому процесі сприяє формуванню цілісної організаційної картини взаємин між навчальними групами. Це – комплекс вартісно-світоглядних вчинкових взаємообмінів, котрий спонукає особу та освітні групи до певного розкриття, творення себе і виконує функцію цілепокладання. Крім того, смисловичинковий обмін активізує процеси виникнення індивідуальної ідентичності (“Учень – автор міні-підручника, задачника, рецензії” тощо) як Его-ідентичності (його власний світогляд, переживання, уявлення). Вони дають змогу сформувати риси

людської унікальності, розкрити та самоотожнити власне Я із продуктами творчості. Внаслідок цього у внутрішньому світі наступника конкретизується соціально-культурний, ментально-вчинковий досвід плекання себе й довкілля, котрий довершено соціалізує систему особистих дій-актів.

Найвищий рівень обміну – самосенсовий – спричиняє в учасників модульно-розвивальній взаємодії переживання психодуховних станів внутрішньої свободи, сенсу життя, гармонії тощо. Також як індивідуальне психосмислове утворення зумовлює виникнення Его-інтеграції як процесу самоприйняття, об'єднання усіх своїх Я (минулих, теперішніх, майбутніх) у системно-функціональну цілісність. Іншими словами, учасники інноваційного навчання поєднують освітній учинковий шлях із рухом-поступом творчим, мудродійним, духовним, естетично збагаченим головно через власний цикл переживання, вірування, зростання, осмислення.

Соціально-психологічне підґрунтя ІДССО як всередині груп, так і в усій модульно-розвивальній структурі становлять аспекти процеси спілкування і взаємодії між партнерами навчального циклу. Освітнє спілкування як різновид обмінів відображає цикл комунікативно-інформаційної (знання, уміння, навички, значення), інтерактивно-ділової (нормотворча діяльність, регуляція соціальних ролей, відносин), перцептивно-смисловчинкової (сягнення цінностей, емпатія, рефлексія, порозуміння, учинкові дії, творчість), інтуїтивно-самосенсової (внутрішній діалог, самозростання, межові переживання, гармонія думок, бажань, емоцій і волі тощо) взаємодії між учасниками модульно-розвивальних стосунків, у процесі котрих формуються й реалізуються міжособистісні, міжгрупові, монологічні, діалогічні, соціальні та духовні можливості-потенції кожного учасника.

Узагальнюючи вищесказане, констатуємо, що комунікативний аспект освітнього спілкування як інформаційний обмін виконує функцію зняття освітніх суперечностей, надає значень і смислів поведінковій активності кожного, інтерактивний як діловий обмін є засобом впорядкування відносин і регулювання спільної нормотворчої діяльності, перцептивний як смисловчинковий обмін – виконує функцію цілепокладання і взаєморозуміння між партнерами, а спонтанно-інтуїтивний аспект як самосенsovий обмін – стимулює саморозуміння і саморозкриття учасників взаємодії.

У цьому контексті слушно зауважити, що під час функціонування третього періоду модульно-розвивального циклу, де розгортається смисловчинковий обмін, учені здійснюють власні освітні вчинкові дії, які виникають на підґрунті процесів оволодіння знаннями та їх нормування. Суб'єктом сприйняття тут є не лише окремий учень, а й навчальна група на чолі із наставником. Пізнання один одного та групи в цілому відбувається через міжіндивідуальні перцепцію чи міжіндивідуальні сприйняття, оскільки здійснені вчинкові дії виявляють унікальність, неповторність і сутність кожного (**рис. 7**).

Застосування модуля цінностей у процес перцептивної взаємодії виявляє те, наскільки кожен учасник здатний утілити його форми у власні вчинкові дії, а також під час діалогу охарактеризувати свою та партнерську освітню діяльність. Якщо аналіз останньої виникає через сукупність позитивних емоцій, ставлень, установок тощо, то це означає, що існує повне його сприйняття і прийняття. Тому точність перцепції у модульно-розвивальній системі навчання фіксується як за допомогою освітнього вчиння, так і у процесі зародження і розвитку діалогічних ставлень. Учинкові дії дають змогу виявити уподібнення один до одного, а також унікальну неповторність кожного у спільній діяльності, а головне, що вони, мов індикатори, відображають моменти їхнього пізнання. Звідси очевидно, що сприйняття учасником учасника відбувається не за зовнішніми (об'єктними) ознаками, а за внутрішніми (суб'єктними). Об'єктне є таким, що не передбачає конкретної спільної діяльності й існує за принципом наявності реального індивіда, взаємодія з яким здійснюється переважно на рівні значень. Натомість суб'єктне організується у ній та характеризується смислотворенням.

Працюючи над створенням освітнього продукту, кожен, природно, задіє у цю роботу свої індивідуально-психологічні властивості – темперамент, характер, здібності, спрямованість. Складовими останньої, на думку С.Л. Рубінштейна, є: “смисловий компонент, що характеризує її предметний зміст та динамічний (так зване “напруження”, яке пов’язане із джерелом спрямованості)” [цит. за 9, с. 17]. Підґрунтам спрямованості слугує система мотивів, котра стимулює вчинкові дії наступників, зорієнтовує їхню активність. А її предметний зміст в освітній роботі учня на третьому періоді навчального модуля, його

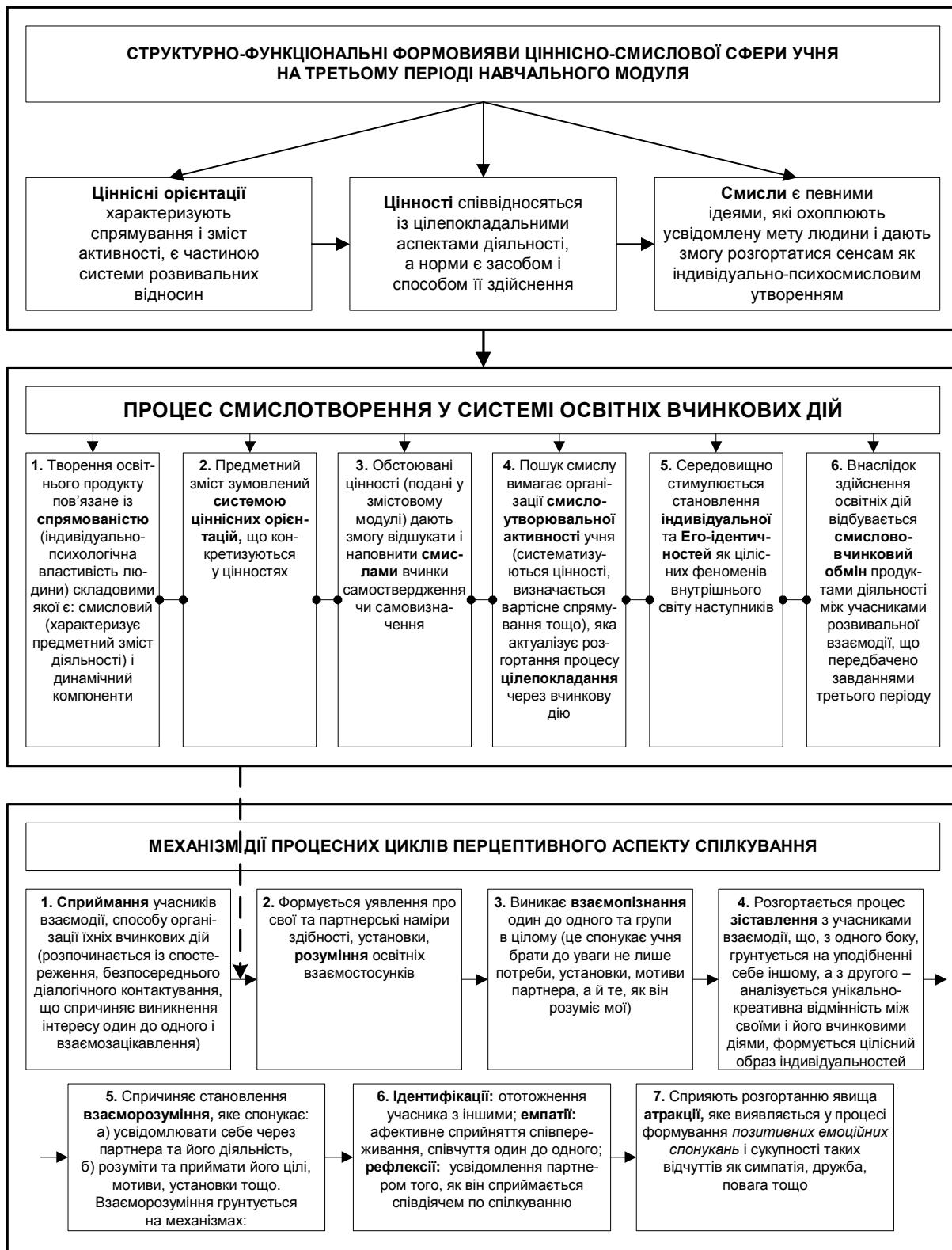


Рис. 7.

Модель-конфігуратор перцептивної міжіндивідуальнісної взаємодії вчителя і учнів у теорії модульно-розвивального навчання (третій період освітнього циклу)

ствлення до культуротворчого процесу, інших учасників і самого себе зумовлені системою ціннісних орієнтацій. Вони конкретизуються у культурно-моральних вартостях й у такий спосіб відображають ціннісне ставлення кожного наступника до дійсності. Воднораз вартості, зі свого боку, регулюють учнівську спрямованість, ступінь домагань і пов'язані із їхніми цілепокладальними аспектами освітньо-зорієтованого вчинення.

Із запропонованого набору модуля цінностей на третьому періоді модульно-розвивального циклу кожен учень вибирає, втілює та обстоює його форми у своєму життєреалізуванні. У процесі авторського вчинення вибрана вартість стає для учня індивідуально привласненою і дає змогу загалом відшукати смисл життя, який являє собою “відчуття цінності чого-небудь для Я” [50, с. 516]. За К.А. Абульхановою, “смисл життя – це своєрідне відчуття суб’єктності, можливості творчості, це – не тільки когнітивне утворення, а й переживання особистістю свого задіяння у життєві структури, причетності до суспільних цінностей, повноти самовиявлення, інтенсивності взаємодії із буттям” [1, с. 16]. На думку Д.А. Леонтьєва, смисл – це суб’єктивна значущість об’єктів і явищ дійсності, котра виявляється у двох формах: 1) в емоційному забарвленні сприйняття та уявленні цих об’єктів і явищ; 2) у розумінні (інтерпретації) суб’єктом їх ролі й місця у своїй життєдіяльності – в задоволенні відповідних потреб, реалізації тих чи інших мотивів, цінностей і т. ін. [38, с. 423–424]. У цьому контексті К. Обуховський пише: “Як спроможністю птаха є потреба літати, так здатністю людини – намагання відшукати смисл свого життя” [44, с. 133]. А. Маслов пов’язує цей вибір із вищими потребами суб’єкта [39]. Отож, характеризуючи смисл життя, науковці переконані, що він має неперевершений позитивний вплив на буття і становлення людини.

Інноваційний процес створює простір для пошуку смислу, котрий відповідає освітньому вчинку самоствердження чи самовизначення – з одного боку, а з іншого – загалом дає змогу його відшукати у повсякденних реаліях. А ось Е. Еріксон зазначений вибір пов’язує із розв’язанням проблеми ідентичності [81]. Воднораз В. Франкл обґрунтovує пошук як бажання знайти смисл власного життя і розвиває ідею смислоутворюальної активності людини [65], яка виявляється у “тенденції до індивідуалізації, здатності до інтерпретації

буття не стільки діяльнісного і навіть не теоретично усвідомленого, скільки екзистенційного...” [1, с. 102]. На наш погляд, смислоутворюальна активність учасників модульно-розвивального циклу пов’язана із методом морального вибору [13, с. 195, 207], має індивідуальну центрацію, характеризується систематизацією цінностей, визначає вартісну спрямованість учня, котра конкретизується у вчинковій освітній дії. Внаслідок об’єктивизації останньої кожен має змогу виявити власну непересічність, творчий потенціал, тенденції пізнання один одного, зреалізувати процес цілепокладання, усвідомити свої й інших установки, потреби, мотиви, а відтак здійснити смислово-вчинковий обмін. Цей обмін уможливлює: а) осягнення, рефлексування й обмінювання діяльністю, б) оцінку значущості навчальних взаємостосунків з однокласниками, в) особистісне порозуміння у процесі розв’язування задач і проблем, г) внутрішнє прийняття учасниками взаємодії один одного тощо.

Відтак смисл як “психологічний феномен, особливе психічне утворення” [73, с. 3, 4] “мотивує діяльність суб’єкта” [4, с. 99], адже відомо, що “там, де смислу немає, там спонукання взагалі ніякого бути не може...” [38, с. 183]. Крім того, джерело смислів як “молекул культури” [3, с. 217] шукають як у творчому процесі людини, так і у тому просторі, де вона функціонує (вони можуть бути і не бути). Власне креативність проєктується в інноваційний соціально-культурний простір-час через сфери змістового модуля та різновиди змісту розвивальної взаємодії. Тому смисл є клітинкою культури і водночас результатом привласнення чи освоєння досвіду, здатностю учня у процесі своєї вчинкової дії перетворити попередні надбання (знати, уміти, нормувати) у зміст особистої культури, тобто мовиться про набуття ним уміння здійснювати інтеріоризацію – зовнішнє робити внутрішнім.

Отже, під час функціонування механізму смислотворення взаємопереєскуються: а) учні як суб’єкти взаємодії, котрі задіють свої індивідуально-психологічні властивості; б) процеси переосмислення й смислоусвідомлення; в) смислоджерела (модуль цінностей); г) смислоносії (освітні вчинкові дії наступників) та д) смислотворці (індивідуальності розвивальних відносин, які не лише продукують, а й обмінюються результатами діяльності, наповнюючи часопростір новими позитивними емоціями, ідеями, ідеалами, віруваннями тощо).

Якщо інформаційний обмін в освітньому спілкуванні виконує функцію зняття навчальних суперечностей, а діловий – упорядкування відносин, то смисловчинковий сприяє осягненню процесу цілепокладання та рефлексуванню зріlostі й новизни його продуктів. Цілепокладання охоплює “смислоутворювальний зміст практики, що полягає у формуванні цілі як суб’єктивно-ідеального образу бажаного (цилеформування) і втіленні її в об’єктивно-реальному результаті діяльності (циле-реалізація)” [64, с. 755]. Для того щоб здійснити освітній учинок (авторське досягнення, наприклад створення задачника), наступники свідомо визначають мету, розробляють програму дій щодо його виконання, тобто задіють процес цілеформування. Коли ціль утілюється в реальну освітню діяльність, то відбувається цілереалізація, котра розв’язує внутрішні та зовнішні суперечності між суб’єктом (учнем) й об’єктом (освітній зміст). Ціль досягається через засоби (у даному випадку об’єктивні – це розвивальний міні-підручник, програма самореалізації, а інтелектуальні – сфери змістового модуля). Водночас мета і засоби можуть мінятися місцями. Так, скажімо, створення наступниками авторських засобів, наприклад програми самореалізації для однокласників, стає ціллю; воднораз досягнута мета є засобом для реалізації інших цілей (зокрема, виконання ровесниками завдань запропонованої їм програми самореалізації). У цьому випадку освітня ціль об’єктивується у специфічний результат діяльності – інноваційну вчинкову дію.

Тому ціль “ініціює у психіці індивіда процес цілепокладання – вибудування послідовності дій, котрі здатні наблизити його до реального досягнення бажаного” [30, с. 71]. Освітня ціль характеризується “детальністю” [Там само], тобто вказує на те, за який час, у який спосіб, з допомогою яких засобів тощо треба здійснювати відповідні дії, а також вирізняється “структурованістю майбутнього” [Там само], розвиваючи уявлення кожного про перспективи подальшої діяльності на четвертому періоді.

Загалом процес цілепокладання допомагає формувати наступників у практико-зорієнтованому повсякденні, оскільки, ставлячи перед собою цілі, вони аналізують шляхи їх досягнення. Щоб не наступив період невизначеності після моменту задоволення (досягнутий результат), то педагогічно активізується дія структурованості. За допомогою неї кожен може відповісти на запитання: “А що робити далі?”

Цілереалізація на третьому періоді навчального модуля стимулює розвиток нового циклу цілепокладання на четвертому, робота якого забезпечується самосенсивим обміном (післядія). Така взаємодія між учасниками інноваційного навчання допомагає підтримувати наявність позитивних емоцій, не допускає афективного спаду. В будь-якому разі структурування цілі уможливлює довготривале розгортання освітнього успіху в часі, дає змогу формувати в кожного учня широкий простір своєї діяльності, долучаючи до нього майбутні дії.

Відтак цілепокладання пов’язане із наявністю в учасників розвивальної взаємодії освітнього замислу, який дає змогу кожному рухатися у майбутнє, самопроектувати й реалізовувати ціль в авторському продукті. До цього циклу долучається сфера особистісних смислів (вони стимулюють пошук смислу життя загалом), котрі наповнюють останній унікальністю та непересічністю, а тому виникає самовиявлення та формується індивідуальність учня. Воднораз процес цілепокладання надає цінності та значення продуктам учнівської творчості, у яких відображаються їхні потребомотиваційні форми-інтереси, бажання, мотиви, інтенції.

Отож смисловчинковий обмін опосередкований цілепокладальною активністю індивідуальностей перцептивного аспекту спілкування, оскільки пов’язаний із наявністю кінцевого результату (вчинкова дія). Підґрунттям цього є комунікативно-інтерактивне спілкування як інформаційно-діловий обмін, яке передбачає здійснення пізнавально-пошукової і нормативно-регуляційної діяльностей освітнього змісту. Саме ж освітнє спілкування як різновид обміну (інформаційний, діловий, смисловчинковий) створює психосоціальні умови для особистості участі учнів в освітній діяльності.

6.1.4. П’ятий, інтегральний, параметр ПК – Я-концепція – сприяє утворенню позитивного Я-образу в учасників розвивальної взаємодії, формуванню прийнятного Я-ставлення (відображає відношення до себе, виявляється в системі самооцінок), виникненню позитивного уявлення про Я-вчинок (форма розкриття себе та інших), розгортанню Я-духовного (форма самореалізації та самотворення).

Водночас перший (когнітивний) компонент структури Я-концепції – це спосіб охарактеризувати неповторність кожного суб’єкта в освітньому циклі через поєднання його окремих, здебільшого пізнавальних й інтелекту-

альних, рис. Тоді друга – афективна складова не сприймається особистістю байдуже, а пробуджує оцінки (високі, низькі, позитивні, негативні) та емоції, інтенсивність яких залежить від контексту довкілля і від актуалізованого когнітивного змісту. Третя складова у структурі Я-концепції індивідуальності школяра регулюється її безпосередніми вчинковими діями. Адже “вчинок є істина, справжня творчість нових форм і вимірів психічного” [59, с. 25]. За словами В.А. Роменця, саме вчинок – завжди підсумок попереднього етапу життєвого шляху та форма спрямованості до наступного творення. Завдяки вчинковій післядії людина занурюється у глибину життя, піdnімаючи ті пласти, яких не було в її попередній мотивації [55].

За наявності четвертого періоду навчального модуля та його етапів відбувається духовний Я-розвиток самого школяра, за допомогою якого він осягає себе через виці формовияви любові, віри і творчості, знаходить сенс життя (спонтанно-духовна складова). Науково спропоноване, циклічне переважання у сфері само-свідомості учнів когнітивної, емоційно-оцінкової, вчинково-реактивної та спонтанно-духовної складових їхнього самотворення спричинює виникнення складноструктурованої динамічної цілісності Я-концепції кожного участника освітньої взаємодії за логікою системоформувальної дії освоєних соціальних установок (*рис. 8*).

Вихідною точкою першої складової Я-концепції є модальності самоустановки – Я-реальне, тобто уявлення учня про те, ким він постає в даний момент. За допомогою Я-інформаційного (яке формується через процес оволодіння знаннями, уміннями, навичками, пошуковий суб'єктній активності), розвивається Я-свідоме, котре утримує різні освітні думки, сприйняття, відчуття, пам'ять. Ці модальності – реальне підґрунтя для становлення у кожного Я-ідеального головно на першому періоді модульно-розвивального циклу.

Емоційно-оцінкова складова суб'єкта освітньої діяльності виникає відповідно на другому періоді, де функціонують регуляційна технологія нормування навчальних знань і певні модальності. Зокрема, Я-реальне як вихідний момент становлення наступного компонента Я-концепції є знову початковим, оскільки цей період має свої завдання і мету. Кожен прагне піdnятися до Я-ідеального, тобто навчитися нормувати, а тому формує уявлення

про те, ким хотів би стати на завершення цієї фази. Це досягається за допомогою Я-нормативно-рефлексивного. Іншими словами, власне через цикл переведення знань у певні алгоритми, плани, технології відбувається процес рефлексії (здатність людини спрямовувати свідомість на себе, на форми і способи діяльності). Коли наступники нормують, вдаючись до методу наслідування, то до цього процесу задіюється їхнє Я-підсвідоме, котре генерує досвід. У такий спосіб учень, з одного боку, збагачується новими соціально-рольовими здобутками, а з іншого – попередній індивідуальний досвід змістово розширюється.

Під час розгортання третьої складової у внутрішньому світі школяра переважно функціонують такі модальності установок як Я-ціннісно-рефлексивне і Я-надсвідоме. Перша спрямована на обстоювання кожним модулем вартостей (ідеали, ідеї, мотиви, устримління тощо), яке виявляється у здійснених освітніх учинкових діях (написання рецензії, вірша, виокремлення ціннісних орієнтацій тощо). Я-надсвідоме утримує морально-етичний аспект. Адже учинкова дія здійснюється шляхом активації методу морального вибору. Це дає змогу кожному піdnяти своє Я-реальне до Я-ідеального.

Загалом джерела духовності особи приходять у нерефлексивних глибинах Я-несвідомого. Згідно з поглядами В. Франкла людська духовність є неминуче несвідома [65]. Тому розвиток Я-духовного в учня виникає через глибини несвідомого, які виявляються за допомогою таких психофірм як віра, честь, краса, істина тощо. Останні кожен обстоює на основі здійснених власних учинкових дій. Саме із цих міркувань коротко конкретизовані складові й модальності самоустановок учнів у динамічно-розвитковій структурі їхньої Я-концепції.

Водночас категоріальне наповнення *рис. 8* показує, що самотворення Я-концепції учнів обґрунтоване за принципом “методологічного квадрата”, на вершині якого знаходиться Я-духовне, яке утримує всеможливі аспекти їхньої універсумної самосвідомості. Проте треба пам'ятати про умовність такого розмежування, оскільки в реальному освітньому співжитті участників навчального модуля зазначені складові утворюють єдине ціле. Я-образ, Я-оцінка, Я-вчинок і Я-духовне підлягають лише абстрактно-концептуальному розмежуванню, тому що у психологічному відношенні вони неподільно взаємопов'язані, хоч і характеризуються різними модальностями (Я-реальне, Я-

ІННОВАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ КЛІМАТ

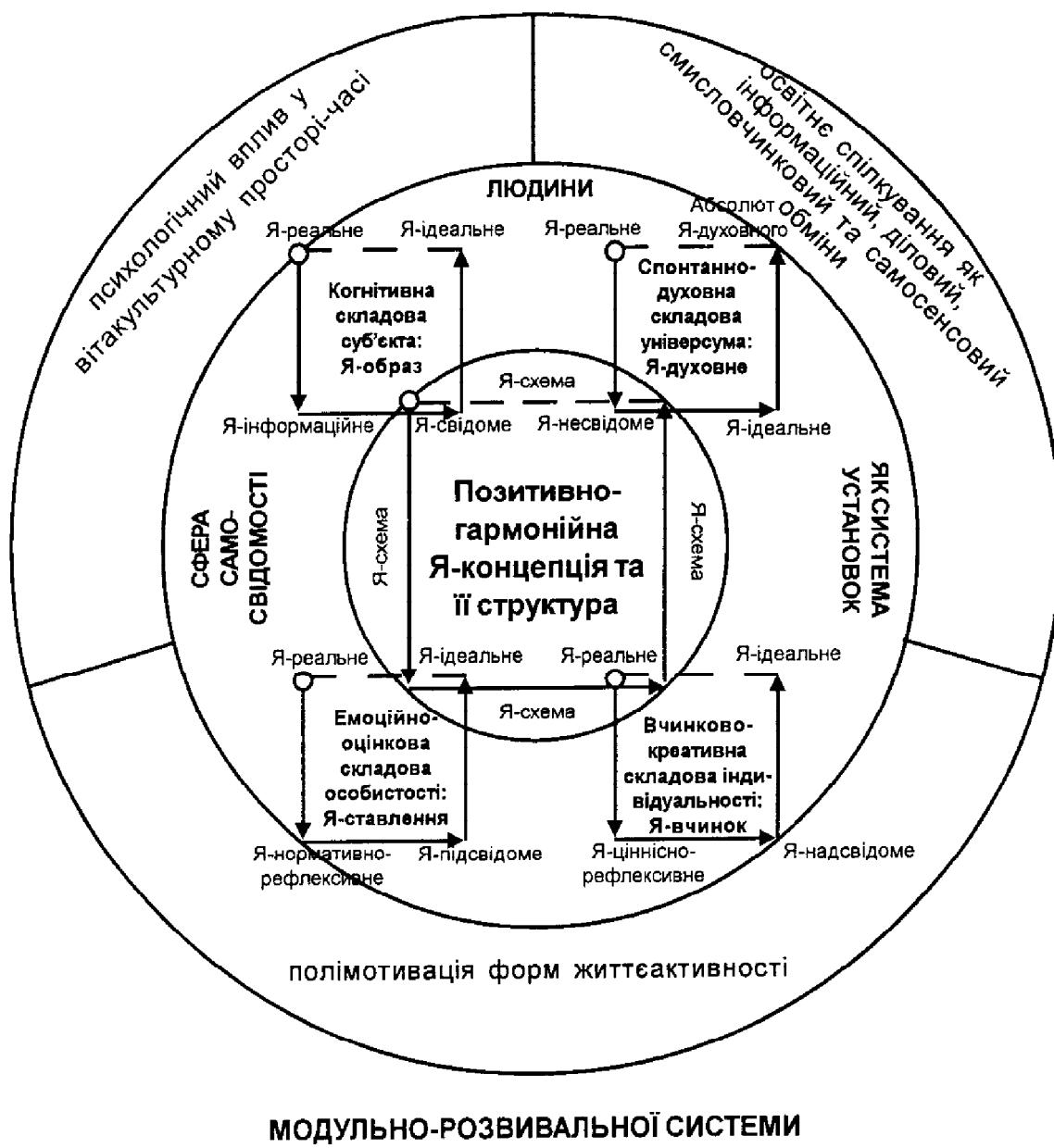


Рис. 8.

Модель-конфігуратор самотворення позитивно-гармонійної Я-концепції людини у структурі інноваційно-психологічного клімату

несвідоме, Я-ідеальне, Я-інформаційне, Я-ціннісно-рефлексивне тощо).

Кожний учень під час проходження інноваційного циклу використовує складний набір особистих мислесхем для осмислення і пізнання світу. Сучасні дослідження у вивчені соціально-когнітивних процесів припускають,

що ці схеми утворюють загальну злагодженну структуру, засоби якої переробляють і забезпечують функціонування інформації у психо-духовній сфері учасників навчання, виховання й освіти. Природно, що Я-схеми є “когнітивними узагальненнями про самість, які отримані із минулого досвіду та організують і контро-

люють перероблення інформації, що належить Я” [83, с. 64]. Отож схема власного Я учня містить властивості, котрі сутнісно характеризують внутрішній світ як надійний базис чи константу ставлення до себе. Це стосується відомих культурних психоформ: прізвища, соматичних ознак, соціально-психологічного змісту взаємостосунків із іншими, мотиваційно-ціннісних станів, які входять до структури Я-концепції. Крім того, їхні Я-схеми можуть ще й змінюватися залежно від того, як вони відчувають і визначають себе у кожний момент нових взаємин з людьми.

Емпіричні дослідження доводять, що люди переробляють тільки ту інформацію, яка тотожна їхнім Я-схемам. Зокрема, експеримент Х. Маркус довів, що за умови введення величин “незалежність – залежність” у внутрішніх Я-схемах перебіг переробки інформації особою інтенсифікується, а саме: 1) вона приймає швидкі судження і рішення щодо себе, якщо запитання належить до її власних схем; 2) пригадує епізоди із свого минулого, котрі гармонують її Я-схемам; 3) часто сприймає інших через формат власної центральної схеми; 4) і водночас не приймає інформації, яка не стикається із актуалізованими Я-схемами [83].

Отож Я-концепція, ще й до того, утримує систему внутрішніх ідентичностей чи схем Я. Схеми Я – це генералізація минулого досвіду, який належить до Я індивіда і допомагає йому інтегрувати та пояснювати свою поведінку в конкретному соціальному контексті.

Кожний учасник модульно-розвивального заняття за допомогою власних схем Я самовизначається у різних життєвих проблемних ситуаціях. Ці схеми безперервно впливають на переробку ним інформації, що надходить із мікро- (сім'я, клас) та макросередовища (школа, вулиця). Якщо учень, наприклад, керується Я-схемою, котра пов'язана з учинком творення добра, істини чи краси, то він буде чутливий та причетний до цих форм самоплекання як у своїх діях, так і в поведінці навколоїшніх. Звідси очевидно, що Я-схеми вихованців експериментальної школи поєднують не лише минулі і теперішні психотенденції, а й сприяють відповідальності за майбутню поведінку, діяльність та вчинок. Саме аналізовані схеми є певним фундаментом для становлення в кожного когнітивної, емоційно-оцінкової, вчинково-рефлексивної та спонтанної-духовної складових Я-концепції, що

містять можливі Я, які становлять кінцевий Я-стан при досягненні бажаної мети. Вони допомагають “запустити” внутрішню самоорганізацію цілісного Я в дію, відіграючи роль своєрідного містка між актуальним і потенційним, набутим і можливим, теперішнім і майбутнім. Крім того, Я-схеми дають змогу сприймати, організовувати і переробляти важливу для учня інформацію й відтак прогнозувати форми активності інших. Очевидно, що без Я-схем Я-концепція особи не могла б відігравати “консолідуючої” ролі в самоорганізації її поведінки, діяльності, вчинків-подій та саморозвитку Я-духовного як внутрішньо неподільного злиття людини із Всесвітом.

Отже, інноваційно-психологічний клімат, котрий утримує феномени впливу, полімотивації, спілкування, Я-концепції, являє собою самодостатню цілісність стійких характеристик шкільного довкілля, які сутнісно притаманні модульно-розвивальному навчанню і спричиняють різні форми психічної активності школярів, їхній емоційний стан і моральний настрій, ефективність міжособистісних і міжгрупових стосунків, ритмічно розвивають кожного як суб'єкта, особистість, індивідуальність та універсум. 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.

Відтак інноваційно-психологічний клімат, інтегруючи як властивості організаційного клімату школи та соціально-психологічних кліматів навчальних груп, так і зміст інноваційно-експериментальної діяльності конкретного педагогічного колективу, є, безумовно, емпіричне явище, котре має місце у практиці модульно-розвивальної системи та осмислене нами у процесі здійсненого дослідження як конструкт високої параметричної складності.

ДОДАТОК

Експертиза ефективності інноваційно-психологічного клімату модульно-розвивального заняття (за А.В. Фурманом)

Школа _____ Клас _____ Предмет _____ ПІБ учителя _____

Тема модульно-розвивального заняття _____

Період та етап модульно-розвивального циклу _____

Експерти (ПІБ, посада): 1. _____ 2. _____ 3. _____

Дата проведення експертизи _____

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности : Избранные психологические труды / Ксения Александровна Абульханова. – М. : МПСИ ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1999. – 421 с.
- 1а. Андреева Г.М. Социальная психология: учеб. [для высш. уч. зав.] / Галина Михайловна Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 376 с.
2. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе: кн. для учителя / Нелли Петровна Аникеева. – М. : Просвещение, 1989. – 224 с. – (Б-ка зам. дир. шк. по учеб.-воспитат. работе).
3. Ахиезер А.С. Проблема переходов в социокультурных процессах и феномен осмыслиения переосмыслиения ситуации / А. С. Ахиезер // Мир психологии. – 2000. – № 1. – С. 217–229.
4. Балл Г.А. Значение и смысл как психологические понятия // Психология в рациогуманистической перспективе : избранные работы / Георгий Алексеевич Балл. – К. : Изд-во Основа, 2006. – С. 97–108. – (Труды / Ин-т психологии им. Г. С. Костюка АПН Украины).
5. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Роберт Бернс ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1986. – 421 с.
6. Василюк Ф.Е. Жизненный мир и кризис : типологический анализ критических ситуаций / Ф. Е. Василюк // Психолог. журнал. – 1995. – Т. 16, № 3. – С. 90–101.
7. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К., Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2009. – 1736 с.: іл.
8. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека: [монография] / В. К. Вилюнас. – М. : МГУ, 1990. – 228 с.
9. Волочков А.А. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности / А. А. Волочков, Е. Г. Ермоленко // Психол. журнал. – 2004. – Т. 25, № 2. – С. 17–26.
10. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса. Методологическое исследование / Л.С. Выготский // Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т.1. – С. 291–436.
- 10а. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Выготский Л.С. Собр. соч.; в 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т.2. – С. 5–361.
11. Выготский Л.С. Основы педологии (стенограмма курса лекций) / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во 2-го Московского ин-та, 1934. – 211 с.
12. Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект [монографія] // Оксана Євстахіївна Гуменюк [за ред. А. В. Фурмана]. – К. : Школяр, 1998. – 112 с.
13. Гуменюк О.Є. Психологія впливу : [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2003. – 304 с.
14. Гуменюк О.Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: Монографія. – Ялта-Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 340 с.
15. Донченко О.А. Архетипи соціального життя і політика (Глибинні регулятиви психополітичного повсякдення) / О. А. Донченко, Ю. В. Романенко. – К. : Либідь, 2001. – 334 с.
16. Зимбардо Ф. Социальное влияние / Филипп Зимбардо, Майкл Ляйппе ; пер. с англ. Н. Мальгина, А. Федорова. – СПб. : Питер, 2000. – 448 с. : іл. – (Серия “Мастера психологии”).
17. Зинченко В.П. Время – действующее лицо // Вопросы психологии. – 2001. – №6. – С. 36–54.
18. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с. : іл. – (Серия “Мастера психологии”).
19. Имададзе И.В. Потребность и установка / И. В. Имададзе // Психолог. журнал. – 1984. – Т. 5, № 3. – С. 35–45.
20. Имададзе И.В. Проблема полимотивации поведения / И. В. Имададзе // Вопросы психологии. – 1984. – № 6. – С. 87–94.
21. Кабаченко Т.С. Методы психологического воздействия / Таисия Сергеевна Кабаченко. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 544 с.
22. Казмиренко В.П. Социальная психология организаций : [монография] / Вячеслав Петрович Казмиренко. – К. : МЗУУП, 1993. – 384 с.
23. Кант I. Критика чистого разума / Еммануїл Кант ; пер. з нім. та прим. І. Бурковського. – К. : Ювентус, 2000. – 504 с.
24. Карамушка Л.М. Психологія управління : навч. посібн. / Людмила Миколаївна Карамушка. – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.
25. Карпенко З.С. Аксіологічна психологія особистості. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
26. Ковалев Г.А. О системе психологического воздействия / Г. А. Ковалев // Психология воздействия (проблемы теории и практики). – М. : АПН СССР, 1989. – С. 4–43. – (Труды / Ин-т общей и педагог. психологии АПН СССР).
27. Ковалёв Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г.А. Ковалёв // Вопросы психологии. – 1987. – №3. – С. 41–49.
28. Козелецкий Ю. Человек многомерный (психологическое эссе) / Ю. Козелецкий ; пер. с польск. – К. : Либидь, 1991. – 288 с.
29. Колесников В.Н. Лекции по психологии индивидуальности / Владимир Николаевич Колесников. – М. : Институт психологии РАН, 1996. – 224 с. : іл.
30. Колесов Д.В. Целостность и целеполагание. Феномен “тупикового успеха” / Д. В. Колесов // Мир психологии. – 2004. – № 4. – С. 70–78.
31. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект) : [монографія] / Наум Львович Коломінський. – К. : МАУП, 2000. – 286 с.
32. Корнєв М.Н. Вступ до соціальної психології : навч. пос. / М. Н. Корнєв, В. М. Фомічова. – К. : Ін-т післядипл. освіти Київськ. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка, 2002. – Ч. 1. – 139 с.
33. Корнєв М.Н. Соціальна психологія : підруч. / М. Н. Корнєв, А. Б. Коваленко. – К. : КДУ ім. Тараса Шевченка, 1995. – 304 с.
34. Краснухина Е.К. Дом как любовь / Е. К. Краснухина // Ступени. – 1997. – № 10. – С. 40–49.
35. Краткий психологический словарь / Под ред. А. Петровского и М. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.

36. Лазарук А. Розвиток ціннісно-смислової сфери особи за модульно-розвивального навчання // Психологія і суспільство. – 2002. – №3–4. – С. 170–186.
37. Левин К. Типы конфликтов / Курт Левин // Психология личности; [под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея]. – М. : МГУ, 1982. – С. 93–96.
38. Леонтьев Д.А. Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности : [монография] / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 487 с.
39. Маслоу А. Психология бытия / Абрахам Маслоу ; [пер. с англ. О. О. Чистякова ; отв. ред. С. Н. Иващенко]. – М. : “Рефл-бук”, К. : “Ваклер”, 1997. – 304 с. – (Серия “Актуальная психология”).
40. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація // Психологія і суспільство : [спецвипуск]. – 2002. – № 3–4. – 292 с.
41. Москвичев С.Г. Мотивация, деятельность и управление : [монография] / Святослав Георгиевич Москвичев. – К.-Сан-Франциско, 2003. – 492 с.
42. М'ясоїд П.А. Курс загальної психології: Підручник: у 2т. – К.: Алерта, 2011. – Т.1. – 496 с.
43. Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти : зб. матеріалів. до Всеукр. н.-пр. конф. (Тернопіль, 11–12 травня 2000 р.) / М-во освіти і науки, Терн. акад. нар. госп. – Тернопіль : Економічна думка, 2000. – 224 с.
44. Обуховский К. Психология влечений человека / К. Обуховский ; [пер. с польск.]. – М. : Прогресс, 1972. – 247 с.
45. Олпорт Г.В. Личность в психологии / Гордон В. Олпорт ; пер. с англ. Авидон И. Ю. – СПб. : КСП+ ; Ювента (При участии психол. центра “Ленато”, СПб.), 1998. – 345 с.
46. Орбан-Лембrik Л.Е. Соціальна психологія : підр. [для студ. вищ. навч. зал.] / Лідія Ернестівна Орбан-Лембrik. – К. : Академвидав, 2003. – 448 с.
47. Орлов А.Б. Развитие теоретических схем и понятийных систем в психологии мотивации / А. Б. Орлов // Вопросы психологии. – 1989. – №5. – С. 27–34.
48. Основи психології : підр./За заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – [2-е вид., стереотип.]. – К. : Либідь, 1996. – 632 с.
49. Парыгин Б.Д. Социально-психологический климат коллектива. Пути и методы изучения / Борис Дмитриевич Парыгин ; под ред. В. А. Ядова. – Л. : Наука, 1981. – 192 с. – (Ин-тут социально-экономических проблем АН СССР).
50. Петровский А.В. Теоретическая психология : уч. пос. [для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений] / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : Изд. центр “Академия”, 2001. – 496 с.
51. Попов Б.В. Альтернативна модель етносу та людини (кілька зауваг щодо вітацентричної парадигми) / Борис Попов // Філософська думка. – 2001. – № 4. – С. 37–54.
52. Природа Украинской ССР. Климат / Бабиченко В.Н., Барабаш М.Б., Логвинов К.Т. и др. – Киев: Наук. Думка, 1984. – 232 с.
53. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2003. – 1096 с.
54. Психология самосознания : хрестоматия / [ред.-сост. Д. Я. Райгородский]. – Самара : Изд. Дом “Бахрах-М”, 2000. – 672 с.
55. Роменець В.А. Історія психології ХХ століття : навч. посіб. / В. А. Роменець, І. П. Маноха. – К. : Либідь, 1998. – 992 с.
56. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 712 с.
57. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека : Введение в психологию субъективности : уч. пос. [для вузов] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
58. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении : [монография] / Виталий Александрович Татенко. – К. : Просвіта, 1996. – 404 с.
59. Татенко В. О. Володимир Андрійович Роменець (1926–1998) : життя як вчинок і подія / В. О. Татенко, Т. М. Титаренко // Роменець В. А. , Маноха І. П. Історія психології ХХ століття : навч. посіб. – К. : Либідь, 1998. – С. 7–37.
60. Татенко В. Про “егологічний генезис” Е. Гуссерля та проблему суб’єктних перетворень психіки в онтогенезі / Віталій Татенко // Психологія і суспільство. – 2004. – № 4. – С. 13–36.
61. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования / Дмитрий Николаевич Узнадзе. – М. : Наука, 1966. – 451 с.
62. Уинфри А.Т. Время по биологическим часам / А. Т. Уинфри. – М. : Мир, 1990. – 208 с.
63. Философия культуры. Дом. // Ступени : [спецвипуск]. – 1997. – № 10. – С. 5–34.
64. Філософський словник / [за ред. В. І. Шинкарку] / [2-е вид., перероб. і доп.]. – К. : Гол. ред. УРЕ, 1986. – 798 с.
65. Франкл В. Человек в поисках смысла / Виктор Франкл ; пер. с англ. и нем. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
66. Фурман А.В. Ідея професійного методологування : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Ялта-Тернопіль : Економічна думка, 2008. – 205 с.
67. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання : принципы, умови, забезпечення : [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – К. : Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
68. Фурман А.В. Психокультура української ментальності: наук. вид. / А.В. Фурман – Тернопіль : Економічна думка, 2002. – 132 с.
69. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема / Анатолій Фурман // Психологія і суспільство. – 2001. – № 3. – С. 105–144 ; 2002. – № 3–4. – С. 20–58.
70. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: пер. с нем.; в 2 т. – М.: Педагогика, 1986. – Т.1. – 407 с.; Т.2. – 392.
71. Цуканов Б.И. Время в психике человека : [монография] / Борис Иосифович Цуканов. – Одесса : Астропринт, 2000. – 220 с.
72. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. – Рига: Эксперимент, 1995. – 239 с.
73. Чудновский В.Э. Психологические составляющие

- оптимального смысла жизни / В. Е. Чудновский // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С. 3–14.
74. Шакуров Р.Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом : [Монография] / Р. Х. Шакуров. – М. : Педагогика, 1982. – 208 с.
75. Шибутани Т. Социальная психология / Тимоти Шибутани ; [пер. с англ.]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. – 544 с.
76. Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Георгий Петрович Щедровицкий ; [ред.-сост. А. А. Пископель, Л. П. Щедровицкий]. – М. : Шк. культ. политики, 1995. – 760 с.
77. Щедровицкий Г.П. Понимание и интерпретация схемы знания / Георгий П. Щедровицкий // Кентавр. – 1993. – № 1. – С. 3–8.
78. Щедровицкий Г. Методологічна організація сфери психології / Георгій Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2000. – № 2. – С. 7–24.
79. Щедровицький Г. Схема миследіяльності – системно-структурна будова, значення ізміст / Георгій Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2005. – № 4. – С. 50–61.
80. Элькин Д.Г. Восприятие времени. – М.: АПН РСФСР, 1962. – 212 с.
81. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис / Эрик Г. Эриксон ; [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.
82. Ядов В.А. Диспозиционная концепция личности / В. А. Ядов // Социальная психология в трудах отечественных психологов. – СПб. : Питер, 2000. – С. 76–93.
83. Markus H. Self-schemata and processing information about the self / H. Markus // Journal of Personality and Social Psychology. – 1977. – P. 63–78.

АНОТАЦІЯ

Гуменюк Оксана Євстафіївна.

Методологія пізнання освітнього вчинку в контексті інноваційно-психологічного клімату.

У статті обґрутується інноваційно-психологічний клімат у сукупності своїх інтегральних параметрів (вплив, полімотивація, спілкування, Я-концепція), який функціонує у системі модульно-розвивального навчання як реальне явище сучасної освіти; висвітлюється процес розгортання освітнього вчинку як “клітинки” цього клімату, котрий виникає й розвитково уможливлюється в останньому завдяки дії соціально-психологічного впливу, сфер умов полімотивації, освітнього спілкування та позитивно-гармонійної Я-концепції.

Ключові слова: інноваційно-психологічний клімат, модульно-розвивальна система, освітній вчинок, соціально-психологічний вплив, освітнє спілкування, полімотивація, Я-концепція, учасники інноваційного навчання.

АНОТАЦІЯ

Гуменюк Оксана Євстафіївна.

Методологія познання образовательного поступка в контексте інноваційно-психологического климата.

В статье обосновывается инновационно-психологический климат в совокупности своих интегральных параметров (влияние, полимотивация, общение, Я-концепция), который функционирует в системе модульно-развивающегося обучения как реальное явление современного образования; раскрывается процесс становления образовательного поступка как “клеточки” этого климата, который возникает и приобретает развивающуюся возможность в последнем благодаря действию социально-психологического влияния, сфер условий полимотивации, образовательного общения и положительно-гармоничной Я-концепции.

Ключевые слова: инновационно-психологический климат, модульно-развивающая система, образовательный поступок, социально-психологическое влияние, образовательное общение, полимотивация, Я-концепция, участники инновационного обучения.

ANNOTATION

Humeniuk Oksana.

Methodology of Cognition of Educational Act in the Context of Innovative-Psychological Climate.

In the article the innovative-psychological climate in the unity of its integral parameters (influence, poly-motivation, communication, Self-conception), which functions in the system of module-developing training as a real phenomenon of modern education is substantiated; the process of development of educational act as “cell” of this climate, which appears and gradually becomes possible in the last one due to the action of socio-psychological influence, spheres of conditions of polymotivation, educational communication and positive-harmony Self-conception is illuminated.

Key words: innovative-psychological climate, module-developing system, educational act, socio-psychological influence, educational communication, polymotivation, Self-conception, participants of innovative training.

Надійшла до редакції 9.11.2011.