

**Оксана
ГУМЕНЮК**

ПСИХОЛОГІЯ ВПЛИВУ

МОНОГРАФІЯ

**Тернопіль
ЕКОНОМІЧНА ДУМКА
2003**

Oksana HUMENIUK

PSYCHOLOGY OF INFLUENCE

The monography

**Ternopil
ECONOMICHTNA DUMKA
2003**

*Моїм батькам —
Ганні Йосипівні і Євстахію Григоровичу,
які зуміли своєю мудрістю і добротою
налаштувати мене на здолання
світлих життєвих вершин,
— присвячую цю книгу*

ББК 88.5
Г 93

Рекомендовано до видання вченою радою Тернопільської академії народного господарства (протокол № 10 від 5 липня 2003 року)

Рекомендовано до видання науково-координаційною радою
Інституту експериментальних систем освіти
(протокол № 5 від 17 червня 2003 року)

Г 93

Гуменюк О.Є.

Психологія впливу: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. — 304 с.

Уперше, на основі ґрунтовної систематики теоретичних версій психологічного впливу у зарубіжній і вітчизняній психології, запропонована авторська концепція соціально-психологічного оргвпливу, що висвітлюється в контексті проблематики соціально-культурно-психологічного простору-часу. Її центральну ланку становлять класи діяння – пізнавально-суб'єктний вплив, нормативно-особистісний взаємовплив, ціннісно-індивідуальнісний самовплив, духовно-універсумне самотворення, що функціонують у модульно-розвивальній системі і поетапно сприяють становленню учасників навчального процесу як суб'єктів освітньої поведінки, особистостей освітньої діяльності, індивідуальностей освітнього вчинку, універсумів духовного самотворення. Доведено, що категорія психологічного впливу є надважливим інтелектуальним конструктом прикладної методології, тому що поєднує теоретичну і практичну гілки психології. Як вітакультурне явище будь-який вплив спрямований на розкриття механізмів, принципів, класів, способів, методів, технік управління психічними станами, утворює квітальну причетність людини до продуктивного життя в соціумі.

Для психологів, соціологів, педагогів, управлінців, а також викладачів і студентів академій, університетів, інститутів.

Рецензенти:

Бех І.Д., доктор психологічних наук, професор,
дійсний член АПН України;

Донченко О.А., доктор соціологічних наук, професор,

Цуканов Б.Й., доктор психологічних наук, професор.

ISBN X966-654-101-7
88.5

ББК

Copyright © Гуменюк О.Є., 2003

ВСТУП

Монографічне дослідження обґрунтовує *авторську наукову концепцію соціально-психологічного організаційного впливу* та його класів (пізнавально-суб'єктний вплив, нормативно-особистісний взаємовплив, ціннісно-індивідуальнісний самовплив, духовно-універсумне самотворення) в контексті соціально-культурно-психологічного простору-часу як складової оргклімату інноваційної системи модульно-розвивальної освіти.

Стан наукової розробки проблеми. В історії людства існує безліч ситуацій, у яких одна людина впливає на поведінку, діяльність, вчинки, стани, думки, почуття, волю, мислення іншої. У реальному житті зміст і форма такого діяння надзвичайно різноманітні, оскільки можуть охоплювати не лише особу, а й групу, організацію чи соціум. Відомо, що основним засобом впливу є *вербальна і невербальна комунікація між співбесідниками*. Але важливу роль під час спричинювального діяння також відіграє й ситуативне вираження кожним думок у вигляді прохання, зауваження, коментарія, переконання і т. ін. Загалом “соціальний вплив, залишаючись предметом дослідження для людей, далеко виходить за межі наукової проблеми. Червоною стрічкою проходить він через усе наше життя, а інколи – і смерть”. Крім того, “як не назвете психотерапію, ... все одно це – вплив” [64, с. 44, 389].

Проблематика психологічного діяння і сьогодні залишається важливою сферою не лише наукових, а й практичних інтересів психології. Це пов'язано з тим, що зазначене явище спрямоване на розкриття структури, механізмів, принципів, класів, способів, методів, технік *управління психічними станами*. Саме фундаментальне обґрунтування проблеми впливу визначить “логіку розгортання, розвитку та основне “над-

завдання” соціальної психології як науково-практичної дисципліни, вкаже на найпроблемніші вузли дотику психологічної науки, суспільної практики і соціального замовлення” [155, с. 279].

Відповідно до *загальнометодологічного* погляду на природу психологічного впливу є підстави стверджувати, що ця проблема відіграє роль “стрижневої, “результативної” у психології й обґрунтовується як системоутворювальна категорія, що окреслює цільову перспективу (пошуки законів управління психічними явищами), прикладний потенціал і світоглядний підхід сучасної науки, пов’язаний із дієвістю відкритих закономірностей для вдосконалення соціальної практики” [78, с. 41]. Конкретний рівень *методологічного* узагальнення повинен показати, що саме *категорія психологічного впливу* становить головне *поняття* прикладної методології, що досі відсутня у вітчизняній науці [155, с. 279]. Адже функція останньої – поєднати теоретичну і практичну гілки психології, тобто науковий підхід і безпосередню життєактивність, тотальну вітальність задля її доречного керівництва.

Зазначимо, що “внесок психології в суспільну практику при розв’язанні проблеми активізації людського чинника був би відчутніший, якби вдалося узагальнити та класифікувати традиційно використані в різних сферах практики способи і прийоми впливу на поведінку людей. Тим самим був би закладений фундамент для конкретизації рекомендацій щодо їх застосування” [69, с. 12]. У природі людського співжиття існують різноманітні впливи, котрі мають відмінну структуру, закони, принципи. Відомо, що одні спричиняють певні зміни у формах людської активності (поведінка, діяльність, спілкування, вчинок), інші – у мотивації, пізнавальних процесах, ще інші – в емоційно-вольовій сфері особи. Відтак ефект психологічного впливу стосовно людини позначається і на перебігу суб’єктивних характеристик – її потребах, установках, ставленнях, здібностях. Ось чому окреслена проблематика має неперехідне значення для організації будь-якої

суспільної роботи, у т. ч. навчально-виховної практики.

Проблемою психологічного впливу, як відомо, займалося багато вітчизняних та зарубіжних науковців-психологів. Зокрема, Г.О. Ковальов обґрунтував взаємозв'язок *стратегій, парадигм та класів діяння*, що є основою формування таких реальностей людини, як індивід, суб'єкт діяльності, особистість та індивідуальність [77; 78]; Г.М. Андреева, М.Н. Корнєв, А.Б. Коваленко виявили психологічні *способи* впливу у процесі спілкування – чинники соціалізації та об'єднання осіб у групу [11; 84]; Т.С. Кабаченко встановила *методи* психологічного впливу, що забезпечують процес актуалізації активності кожного [69; 70]; В.П. Шейнов виявив передумови та запропонував *технологію* прихованого управління і маніпуляції у сфері традиційних та нетрадиційних способів впливу на людину [196]; Є.В. Сидоренко запропонував класифікацію *видів* діяння і протистояння їм [149]; Є.Л. Доценко вирізнив передумови і механізми *маніпуляції*, визначивши останню як вид психологічного впливу, “використання якого спричинює приховане збудження в іншій людини намірів, котрі не співпадають з її актуальними бажаннями” [55, с. 59]; І.П. Маноха проаналізувала психологічний вплив як *принцип організації наукового дослідження* у сфері психології [120]; Г.О. Балл, М.С. Бургін провели детальний аналіз психологічного *впливу в контексті* його педагогічного значення [17]; А.В. Фурман встановив *ритмопоток* впливів організованого соціуму на психокультурний розвиток людини [182]; Е.М. Яценко виділила *види* впливів: комунікативний, перцептивний, інтерактивний у процесі становлення особистості [210]; В.В. Знаков здійснив аналіз *маніпуляції і макіавеллізму* як дещо схожих і водночас відмінних психологічних феноменів та з'ясував їх вплив на взаєморозуміння осіб у процесі спілкування [67]; В. Паккард дослідив можливості *підпорогового* (сублімального) впливу на психіку людини; Г. Джеральд і М. Дейч класифікували *типи* (види) соціального впливу, що зумовлюють зміни у

поведінці індивіда під час дослідження феномена конформності; Р. Чалдіні сформував *принципи* психологічного діяння, що пояснюють вияв емоцій, механізм мотивації, прийняття рішень [191]; Ф. Зімбардо та М. Ляйппе зосередили увагу на *соціальному впливові*, котрий спрямований на систему установок та її компоненти [64]. Водночас, висвітлюючи тематику психологічного впливу, відмітимо роботи, що присвячені дослідженню *групового тиску* (Г. Тард, Г. Лебон, Г. Олпорт, В.М. Бехтерєв), конформізму (М. Шериф та ін.), групової поляризації (С. Московічі), “дифузії відповідальності у групі” (М. Уоллач, Н. Коуган, Д. Бем), іміджу (В.М. Шепель). На розробку принципів психологічного діяння також вплинули відомі концепції, розроблені у науково-інтерпретаційному форматі когнітивним напрямком західної соціальної психології, а саме: когнітивної відповідності (М. Гайдеггер, Л. Фестінгер), атрибуції і самоатрибуції (С. Шехтер, Дж. Сінгер), атракції (Т. Ньюкомб), самовиховання (Д. Бем), управління враженнями (Дж. Тедеші), інтенсивного впливу (М. Розенберг) та ін.

Зауважимо, що відома книга Арістотеля “Риторика” [12], написана приблизно в 350 р. до н. е., обґрунтовує мистецтво психологічного впливу на інших людей. У ній наявні основні *принципи соціального діяння і переконання*. З погляду Арістотеля, успіх впливу залежить від того, *хто говорить, що говорить і кому говорять*. “Цікаво підкреслити, що ця класична формула діяння систематичну та експериментальну апробацію отримала лише в середині ХХ століття, головню завдяки знаменитій серії так званих Йельських досліджень (присвячені комплексному вивченню чинників, які впливають на прийняття іншим переконувальної інформації), що проведені К. Ховландом і його учнями” [155, с. 281]. Хоча відомо, що окремі емпіричні спостереження у сфері психології впливу були зафіксовані набагато раніше. До них належать міждисциплінарні напрямки, що отримали різне найменування залежно від предмета дослідження, зокрема це поведінкова, соціальна та духовна екологія.

Однією з важливих проблем, що має серцевинне значення у поліпшенні теоретичної і практичної складових суспільного буття, є визначення *закономірностей психологічного впливу* на осіб, професійні громади, малі і великі групи. Обґрунтування законів і практичних методів організації такого впливу сприятиме підвищенню ефективності міжособистісних взаємин (передусім ділового і неформального спілкування) у найскладнішій сфері – “людина – людина”. Водночас це дасть змогу зробити реальний поступ на *шляху гуманізації* взаємостосунків між ними не тільки у системі національної освіти, а й у суспільному житті народного загалу країни.

Постановка проблеми. Відомо, що українська освіта вже кілька десятиліть перебуває у стані нормативного, ціннісного й духовного занепадів. Останні породжують відсутність необхідного рівня соціальної енергії вчителів та викладачів, котра потрібна не лише для їхнього, а й учнівського і студентського виходів із суспільної апатії й загибелі як громадян. Освітяни мають вийти на історичну сцену в ролі духовних наставників, котрі бачитимуть у молодому поколінні рівноправних осіб для паритетної взаємодії та ефективного психологічного впливу, а організуюче діяння шкільного оточення має стимулювати зародження і розвиток широкого потоку внутрішніх процесів, психосоціального зростання суб’єкта, особистості, індивідуальності й універсума, спричинюючи формування у них інтелектуальних інтересів, нормотворчих умінь, високих моральних якостей, творчого потенціалу і духовного самовдосконалення.

Водночас щоденна шкільна практика переконує, що не будь-який педагогічний вплив конструктивний і має позитивний результат особистісних та індивідуальнісних змін. Основні проблеми сучасного освітянства зосереджуються навколо неспроможності багатьох учителів та викладачів налагодити міжособистісне спілкування з учнями і студентами. Звідси, власне, й походить певна неадекватність психологічних впливів віковим та

індивідуальним характеристикам юної особи, часте відсторонення освітнього процесу від її потреб та інтересів, а почасти й неусвідомлене нехтування дорослими передумовами і чинниками паритетної навчальної діяльності з наступниками.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. З 2000 року тема запропонованого дослідження входить до тематичного плану науково-дослідної та інноваційно-методичної роботи Інституту експериментальних систем освіти (м. Тернопіль, шифр проекту: ІЕСО–1.3.–00–«А»), а з 2002 року має державну реєстрацію у змістовій проблематиці загальної теми «Теорія і методологія інноваційних соціосистем» (№ 0102U003511).

Об'єктом дослідження є соціально-культурно-психологічний простір-час модульно-розвивальної інноваційної системи як *вітакультурної освітньої організації*.

Предмет дослідження – *соціально-психологічний оргвплив* як основа розвивальної освітньої взаємодії.

Методологічною основою дослідження є вітакультурна парадигма у сфері професійної освітньої діяльності (А.В. Фурман), соціально-психологічна теорія організації (В.П. Казміренко), концепція образів суб'єктивної реальності (В.І. Слободчиков, Є.І. Ісаєв), циклоїдна модель переживання часу (Б.Й. Цуканов), психологічна концепція парадигм і стратегій впливу (Г.О. Ковальов), філософська концепція культури (М.С. Каган, В.С. Стюпін), психологічна теорія діяльності (С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонт'єв), філософсько-психологічна теорія вчинку (В.А. Роменець, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко), концепція соціетальної психіки (О.А. Донченко), психологічна теорія виховання (І.Д. Бех), теоретичні основи особистісного підходу у психології (Г.С. Костюк, Г.О. Балд, В.В. Рибалка та ін.).

Завдання дослідження:

1. Здійснити огляд концепцій психологічного впливу в зарубіжній та вітчизняній психології на предмет ґрунтовності їх соціокультурного наповнення та організаційної цілісності.
2. Із теоретико-методологічних позицій обґрунтувати соціаль-

но-психологічний оргвплив у системі модульно-розвивальної освіти, що функціонує у соціально-культурно-психологічному просторі-часі та засадниче керується вітакультурною парадигмою.

3. Описати структуру і пояснити взаємозалежне функціонування встановлених нами класів соціально-психологічного оргдіяння – пізнавально-суб'єктного впливу, нормативно-особистісного взаємовпливу, ціннісно-індивідуального самовпливу, духовно-універсумного самотворення, котрі сприяють досягненню учасниками навчального процесу: а) групових суб'єктів освітньої поведінки, б) особистостей освітньої діяльності, в) індивідуальностей освітнього вчинку, г) універсумів духовного самотворення.

Авторська концепція і новизна дослідження. У нашому досвіді пізнання зазначеної науково-практичної проблеми обґрунтуванню підлягає *соціально-психологічний організаційний вплив* [38–40], який функціонує у системі модульно-розвивального навчання А.В. Фурмана [177; 180; 182]. Зазначене оргдіяння вчителя на учнів і навпаки розглядається у соціально-психологічному аспекті, оскільки співвзаємодія учасників обрамлена плинністю *соціально-культурно-психологічного простору-часу*. Останні, як відомо, є важливими складовими організаційного клімату інноваційної техноструктури. До того ж “психологія впливу – один із найбільш традиційних напрямків соціально-психологічного знання” [155, с. 279].

Соціально-психологічний оргвплив керується *модульно-розвивальною стратегією* і *вітакультурною парадигмою*, які є його теоретико-методологічним підґрунтям. Перша спрямована на системне забезпечення розвивальної освітньої, переважно полідіалогічної, взаємодії, а друга – на людину, яка поперемінно постає суб'єктом, особистістю, індивідуальністю і, насамкінець, універсумом самотворення [див. 46]. Налагодження полідіалогічного оргвпливу між педагогом і групою учнів (студентів) здійснюється завдяки *різновидам змісту розвивальної взаємодії* (психолого-педагогічний, навчально-предметний, методично-засобовий, управлінсько-тех-

нологічний) та *класам* діяння (пізнавально-суб'єктному впливові, нормативно-особистісному взаємовпливові, ціннісно-індивідуальнісному самовпливові, духовно-універсумному самотворенню), що утворюють фрактальну систему психологічної регуляції та самоорганізації циклу культурутворення людини. Крім того, кожен клас має свою структуру, до якої належать суб'єкт, об'єкт, засоби, методи, параметри, процеси, механізми та принципи впливу.

Технологічна реалізація оргвпливу відбувається завдяки соціально-культурно-психологічному простору-часу як основних категорій діяння. Зокрема, *параметри простору* (цілісність, структурність, автономність, саморозвитковість) – важливі умови, за яких розгортається динаміка форм активності (поведінка, діяльність, вчинок, самореалізація) кожного учасника модульно-розвивальних взаємин. Оперування знаннями, уміннями, нормами, цінностями (сфери змістового модуля) здійснюється завдяки часовій організації психіки, яка функціонує у свідомості педагога і школяра (студента) у процесі *безпосередньо й опосередковано пережитого часу*. Переживання ними останнього відбувається у потоці переходів від майбутнього (духовність – пізнання – універсум) через теперішнє (цінності – вчинкові дії – індивідуальність) у минуле (норми – діяльність – особистість; знання – поведінка – суб'єкт). Іншими словами, коли під час інноваційного навчання учасник взаємостосунків досягне розвиткових вершин Я-духовного, то повно осмислить і внутрішньо прийме момент становлення власних цінностей, норм і знань, тобто тільки тоді, коли стане універсумом, він глибоко усвідомить себе як індивідуальність, особистість та суб'єкт. Проте своєрідним місточком чи “відправною точкою” до вдосконалення на “стрілці суб'єктивного часу” є теперішнє, яке символізує здійснення кожним передбаченої модульно-розвивальним циклом *освітньої дії – вчинкового акту* (написання вірша, створення міні-підручника, намалювання картини, проведення авторської історичної розвідки і т. ін.), що дає змогу осягнути та осмислити власне самоствердження,

пізнання себе та інших.

Водночас принциповий момент розуміння оргвпливу в контексті соціально-психологічного простору-часу – факт причетності учня (студента) до організаційної *культури*. Остання оволодівається і передається учасниками інноваційних взаємин через систему *оргкодів* (сфери змістового модуля та різновиди змісту розвивальної взаємодії), які, зі свого боку, формують соціально-культурно-психологічний *досвід* та процедури-технології його добування, нормування, саморозвитку. Реалізація цього досвіду відбувається під час дії *механізмів* спілкування (кодування, транслявання, емпатії, рефлексії, переживання) і сутнісно являє собою інноваційну *програму* регуляції *форм активності* кожного, котрі утверджують модуси суб'єктивності (суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум).

Під соціально-психологічним організаційним впливом як основою розвивальної взаємодії вчителя і учнівської групи (викладача і студентів) у системі інноваційного навчання розуміємо багатосторонній процес (впливу, взаємовпливу, самовпливу і самотворення), котрий втілюється за допомогою *оргкодів*, що функціонують у структурі *оргклімату*, й водночас забезпечує динаміку різних *форм активності* (поведінка, діяльність, вчинок, самореалізація), які, зі свого боку, спричинюють утворення образів суб'єктивності (суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум).

Отже, обґрунтовані нами загальнотеоретичні принципи організації соціально-культурно-психологічного впливу в системі модульно-розвивального навчання знаходять конкретно-емпіричне втілення у психомистецьких технологіях паритетної освітньої діяльності. У такий спосіб не тільки теорія перевіряється на достовірність психолого-педагогічною практикою, а й виявляє свою методологічну зрілість, класифікуючи стратегії, парадигми, типи та умови реального спектру оргвпливів.

Основна передумова і мета дослідження. Піднята проб-

лематика, переважно з емпіричних позицій, широко висвітлювалася в зарубіжній психології. У зв'язку з цим цілком виправдано обґрунтування концепцій психосоціального впливу розпочати із огляду наукових розробок зарубіжних психологів. Тоді, по-перше, буде зреалізований історико-еволюційний підхід до проблеми психовпливу, а відтак збережена наступність у її розв'язанні, по-друге, доведена методологічна виваженість вітчизняних теоретичних схем у з'ясуванні соціально-психологічної природи людського діяння. Звідси **мета** – здійснити теоретичний огляд концепцій психологічного впливу у зарубіжній та вітчизняній психології із психокультурних позицій та проаналізувати принципи, типи, стратегії, парадигми, способи, види, методи, аспекти та інші концепти і параметри психологічного впливу як розвиткового процесу-явища, а також на теоретико-методологічних засадах обґрунтувати соціально-психологічний оргвплив та його класи в освітній системі модульно-розвивального навчання.

Ключові слова: психологічний, соціальний, сублімальний, інформаційний, нормативний впливи; соціально-психологічний оргвплив, класи діяння, принципи, стратегії, парадигми, способи впливів; простір-час, оргкультура, образи суб'єктивної реальності, форми активності, модульно-розвивальна система, сукупність установок, аспекти впливу, методи діяння, маніпуляція, престижизитатор, макіавеллізм, оргкоди, вітакультурна парадигма, психологічний оргвплив, взаємовплив, самовплив, самотворення, просторово-часові категорії, параметри простору, часова організація психіки, переживання часу, розвивальна взаємодія, оргкультура, організаційний клімат, пізнавально-суб'єктивний вплив, потреба-установка-поведінка, навчальна група, груповий та індивідуальний суб'єкти освітньої поведінки, рівні суб'єктивності, образи суб'єктивної реальності; загальнолюдські, групові, особистісні норми; нормативна освітня діяльність, інтерактивна взаємодія, наслідування, ~~мета, мотив, дія, операція, результат, зона найближчого роз-~~

Розділ 1

КОНЦЕПЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

1.1. Огляд концепцій психологічного впливу в зарубіжній психології

витку, рівень актуального розвитку, екстеріоризація, інтеріоризація; ситуація, мотивація, дія, післядія; вчинок, ціннісно-індивідуальнісний самовплив, індивідуальність, освіта, духовно-універсумне самотворення, самореалізація, полімотивація.

Принципи психологічного впливу. Відомий американський вчений Р. Чалдіні у “Психології впливу” [191] виділяє *шість принципів діяння*, за допомогою яких можна пояснити виникнення механізму мотивації, прийняття рішень людиною і т. ін. у процесі суспільного життя. Подамо ці принципи у вигляді рисунка (*рис. 1*).

При цьому вихідна аргументація відомого психолога має суто особистісний зміст. “Усе життя, – пише він, – я був тим, кого обдурюють, був мішенню для вуличних торгашів... Я часто ставав володарем непотрібних мені підписних журналів... Ймовірно статус простака пояснює виникнення інтересу до вивчення проблеми поступливості. Які ж чинники заставляють одну особу сказати “так” іншій?” [191, с. 12]. Крім того, “існують тисячі різних тактик, які використовуються задля отримання будь-якого узгодження, але більша частина їх потрапляє у шість основних категорій, що

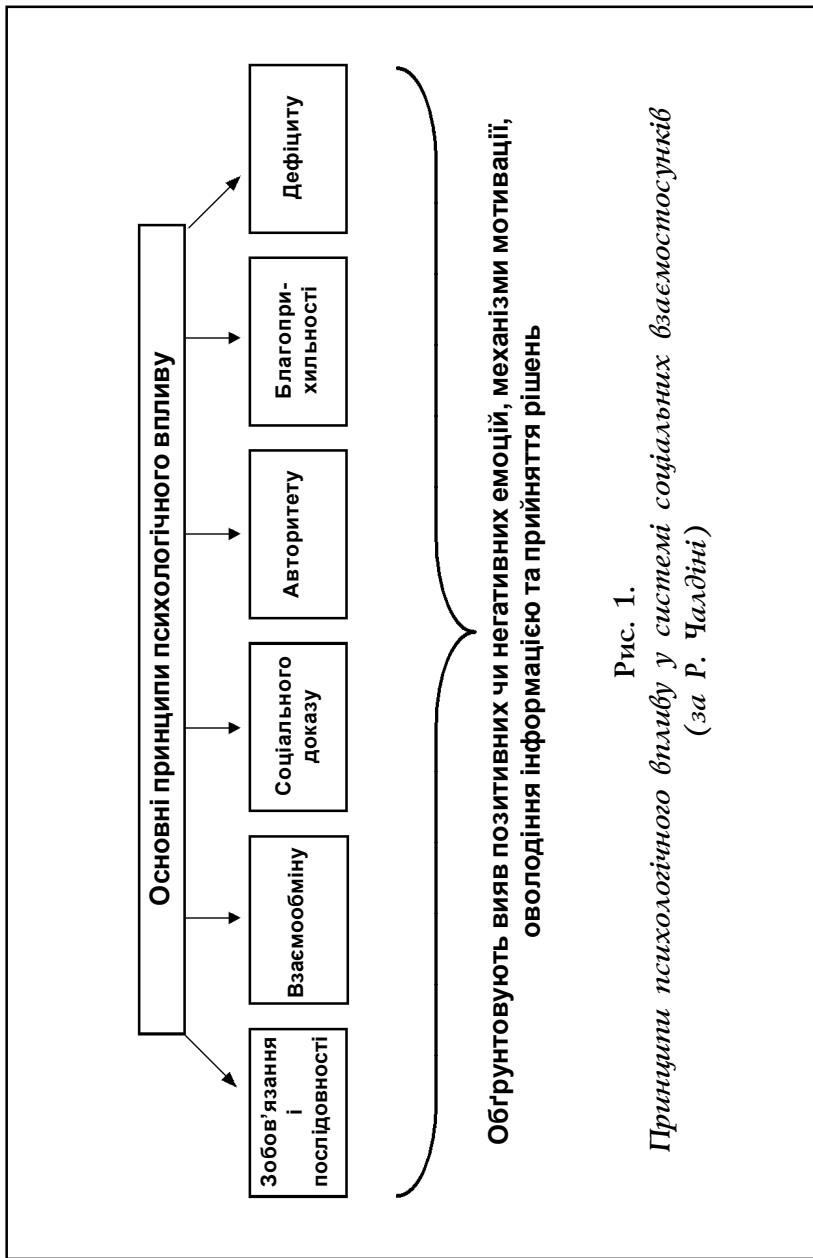


Рис. 1.

*Принципи психологічного впливу у системі соціальних взаємостосунків
(за Р. Чалдіні)*

відповідають одному із фундаментальних принципів” [Там само, с. 13]. Зазначені принципи названі у вищезгаданому рисунку. Проте Р. Чалдіні не доповнив їх правилом “особистісного матеріального інтересу”, що є певною аксіомою, котра заслуговує визнання, але не детального описання.

Правило взаємного обміну полягає в тому “що ми зобов’язані відповідати за те, що заподіяла нам інша людина” [191, с. 34]. Воно гарантує нам нагороду за люб’язність, подарунки, запрошення, вдячність і т. ін. Розгорнута система вдячності, зумовлена правилом взаємообміну, і є унікальною особливістю людської культури. Відомий археолог Р. Лікі пов’язує те, що робить нас людьми саме із змістом зазначеного принципу. Ми – люди, тому що наші предки навчилися ділитися своєю їжею і вміннями, засобами нездоланих обов’язків, – стверджує він [223]. А етнографи Л. Тайгер і Р. Фокс [236] розглядають вдячність як унікальний механізм пристосування людських істот, котра дає змогу розподіляти працю, обмінюватися товарами, послугами і формувати систему взаємозалежностей. До того ж орієнтація на майбутнє сутнісно стосується також вдячності і спричинює соціальний прогрес. Тому не дивно, що аналізований принцип був прийнятий до зреалізування нашим мисленням саме завдяки соціалізації та її формам. Підтвердимо прикладами ситуативної дії правило взаємообміну [191, с. 34-53].

Кілька років тому професор університету провів цікавий експеримент. Він відіслав листівки з Різдом Христовим багатьом невідомим людям. Через деякий час до нього “потокотом хлинули” взаємні привітання від цих незнайомих осіб. Більшість відписувачів не цікавилися особистістю невідомого професора, проте вочевидь піддалися “магічній дії” правила взаємообміну.

Зазначений принцип використав як засіб впливу і професор Д. Ріган [226] із Корнуельського університету. В його експерименті брали участь невідомий суб’єкт та асистент вченого – Джо, з яким була певна домовленість. Їм потрібно було оцінити якість картин. Під час короткої перерви Джо виявляв невелику люб’язність іншому обстежуваному: спочатку купив “Кока-колу” собі і йому, а пізніше

просто повертався із пустими руками. Коли всі картини були оцінені, доктор Ріган залишив кімнату, а асистент просив невідомого суб'єкта відповісти йому люб'язністю: купити декілька лотерейних квитків. Без усілякого сумніву, Джо із великим успіхом продавав їх тим учасникам експерименту, котрі відчували спочатку його люб'язність. Вони купляли вдвічі більше квитків, ніж ті, до кого асистент не виявляв відкритої схильності. Тоді, коли проводився цей експеримент одна пляшка “Кока-коли” коштувала близько десяти центів. Джо “провернув” вигідну справу тому, що отриманий прибуток був 500%. Середньостатистичний покупець придбав приблизно 5 квитків (вартість одного – 25 центів).

Звернемося до іншого випадку – відомої східної організації Кришнаї. Протягом тривалого часу це товариство вимагало грошового внеску від громадян у незвичній формі. Групи фанатиків-кришнаїтів, часто з вибритими головами, у поганому на вигляд вбранні і т. ін., збирали пожертвування на вулицях. Природно, що цій організації постійно погрожували негативні погляди американської публіки на стиль випрошування грошей її представниками. Тоді кришнаїти розробили нову тактику збору засобів для існування. Перед тим як попросити гроші, вони вручали людям подарунок – книгу чи квітку. Після того, як член організації кришнаїтів задіявав принцип взаємообміну, перехожого просили пожертвувати на користь цієї спілки. Ця стратегія впливу була фантастично ефективною і принесла їм великий прибуток: вони профінансували діяльність багатьох храмів, придбали власність у 321 місті США та інших країнах.

Принцип взаємного обміну задіяний та широко використовується у політиці. Світові аналітики були вражені здатністю Л. Джонсона під час початкового правління здійснювати велику кількість своїх програм через Конгрес. Відомо, що члени Конгресу були здебільшого противниками голосування за ці програми, проте віддавали голос “за” тому, що президент перед тим зробив їм ту чи іншу послугу.

Зазначене правило наявне і в міжособистісних взаємостосунках. В армії німецький військовий одного разу застав зненацька солдата-противника. Останній у той момент їв і був погано озброєний.

Переляканий полонений здійснив, мабуть, цієї миті найвеличніший вчинок у житті – протягнув ворогові шматок надкушеного хліба. Німець був так вражений “подарунком”, що залишив ворога в окопі і не побоявся керівництва – прийшов із завдання з “пустими” руками.

І більше того, за основною вимогою принципу взаємообміну, якщо маєте намір позичити у когось 50 у. од., то просіть 100. Перевага цієї тактики в тому, що попросити в борг 100 доларів, а пізніше відступити у проханні до 50, буде розглядатися як поступливість, на котру треба “багатому” донору відповісти так само.

Отже, принцип взаємообміну має *властивості універсальності і зводиться до нав'язування боргу, обов'язку, ініціювання нерівноцінного обміну, взаємної поступливості, досягнення компромісу, відповідальності, задоволення, захисту [191]*.

Водночас виникає запитання: “Як можна нейтралізувати правило взаємообміну?” Головне – це спробувати перешкодити його *активізації*, відмовитися від першочергової послуги чи поступливості іншого. Якщо хтось прагне бути люб'язним, то треба усвідомити, що пізніше потрібно буде відповісти такою ж прихильністю. Але інколи згода з іншою людиною не означає тільки те, що можна піддатися зовнішній експлуатації, а імовірно, навпаки, є можливість примусити її виконати дещо з наших обов'язків.

Аргументовані думки антропологів і соціологів, як вважає Р. Чалдіні, серед основних норм людської культури називають принцип взаємного обміну. Відповідно до його вимог кожна людина прагне віддячити іншій за те, що та заподіяла їй. Крім того, зазначений принцип часто вимагає від одних осіб підкорення іншим; виправданий тоді, коли надаються послуги, про які не просять; підштовхує інколи до втілення нерівноцінного обміну. Але не варто систематично відмовлятися від допомоги людей. Треба приймати послуги інших із щирою вдячністю й водночас бути готовим сприймати їх як спритні трюки, якщо вони згодом виявляться саме такими.

Загальновідомо, що психологи давно розуміють, яку важливу роль відіграє *принцип послідовності* в управлінні

людьми. Визнані теоретики, зокрема Л. Фестінгер, Ф. Гайдер, Т. Ньюкомб, вважають застосування цього правила в житті головним мотиваційним чинником людської поведінки. Прагнення бути послідовним – один з найдієвіших засобів соціального впливу, що почасти змушує нас вчиняти всупереч власним інтересам. Крім того, послідовність асоціюється з інтелектуальністю, силою, логікою, раціональністю, стабільністю і чесністю. Непослідовність однозначно сприймається як негативна риса особистості.

Соціальні психологи *постійно відстежують зв'язок послідовності із принципом зобов'язання*. Наведемо для прикладу окремі життєві ситуації, що підтверджують емпіричну достовірність цього зв'язку [191, с. 67, 68, 75–77, 80–82, 86, 94, 100, 104].

Сусідка Р. Чалдіні – Сара (за професією дієсестра) зустрічалася, а пізніше стала проживати разом із Тімом. Через деякий час її співмешканець втратив роботу (працював техніком на рентгенівській установці) і життя для неї стало нестерпним, тому що він почав запивати. Сара хотіла, щоб Тім перестав пити та одружився на ній. Але обидві ідеї останнього не цікавили. Після серйозного конфлікту співмешканець переїхав на проживання до себе. Сара знайомиться з іншим чоловіком, котрий пропонує їй руку і серце; спільно приймається рішення про одруження. Про це дізнається Тім і вмовляє Сару також виходити за нього заміж. При цьому він божиться, що навіть перестане пити, якщо та повернеться до колишнього життя з ним. Жінка розриває взаємини із останнім прихильником і телефонує Тіму, щоб той переїжджав до неї на постійне проживання. Через місяць він інформує дієсестру, що не “ кине” пити і не збирається одружуватися. З тих пір минуло два роки. Тім і Сара продовжують жити так само як колись: він п'є і вони не одружені, але вона віддана йому ще більше. Жінка стверджує, що внаслідок вимушеного вибору іншого, цей чоловік став першим у її житті.

Зауважимо цікавий факт: з того моменту, як Сара прийняла рішення на користь Тіма, вона стала ще відданішою йому, ніж була раніше, хоча той не виконав своїх обіцянок. Отож ця жінка –

явна “жертва” зреалізування двох тактик – послідовності й зобов’язання. І це підтверджує її рішення про вибір Тіма, яке з об’єктивного погляду є нелогічним, а тому неправильним.

Насправді, кожен із нас час від часу сам інколи обдурює себе, тому що примушує думати і діяти відповідно до того, що вже зроблено чи однозначно вирішено [212]. У зв’язку з цим наведемо інші випадки, де організують психологічний вплив принципи послідовності та зобов’язання.

Звичайна жінка із Сан-Дієго розповідала, як одного разу публічно пообіцяла перестати курити. Вона прийняла рішення піти на цей крок після осмислення результатів наукового дослідження: куріння породжує різні хвороби в організмі людини. Жінка склала список осіб, думка яких була важлива для неї. Пізніше на своїх візитках із зворотного боку написала: “Я обіцяю Вам, що ніколи більше не викурю жодної цигарки”. Протягом тижня відіслала їх тим, хто був у списку – батьку, матері, друзям та ін. І справді, після цього вона ніколи не зробила ні однієї зтяжки.

Зазначена тактика публічного зобов’язання особливо ефективна, якщо застосовується людьми з високим рівнем самосвідомості [217]. Так, цю перевагу вдало використовував Шарль де Голль, про якого говорили, що його досягнення у Франції за своїми масштабами можуть бути зіставлені лише з його власним Его. Коли маршала запитали, чому публічна заява про те, що він перестане курити, зобов’язала його зробити саме так, то визнаний герой сказав: “Де Голль не може відступати від свого слова” [213].

На початку зими із жителями Айови, які опалювали свої будинки природним газом, зустрівся спеціальний консультант. Він проінструктував власників щодо економії енергії і попросив менше витратити її. Усі мешканці погодилися використати малу кількість природного газу за зиму. Коли дослідники вивчили платіжні відомості, то стало відомо, що за місяць не відбулося ніякої реальної економії. Пізніше експериментатори змінили умови дослідження: сказали, що імена тих жителів, які зекономлять природний газ, відкрито опублікують у газеті як людей, котрі турбуються про інтереси суспільства. Ефект був шалений. Через місяць виявилася вражаюча економія – в середньому 422 куб. фунта газу в кожного

господаря. Відтак можливість побачити свої імена у газеті стала для людей сильним стимулом щодо економії палива.

Отже, будь-яка благодатна послідовність у поведінці людей високо оцінюється суспільством, сприяє вирішенню різних завдань у повсякденному житті, створює умови для формування ціннісних стереотипів організованого соціуму. Тому люди, котрі взявши на себе зобов'язання, схильні погоджуватися із вимогами, що відповідають атрибутивним характеристикам зобов'язання. Науково і практично доведено, що навіть помилкове зобов'язання перед іншими має тенденцію до “самозбереження”. Люди часто придумують нові причини і виправдання, щоб переконати себе у потребі виконати раніше прийняті зобов'язання [191]. Щоб захистити себе від дії нав'язливого засобу впливу треба чітко усвідомлювати всі тонкощі діяння з боку інших, не бути бездумно відкритими перед своєю послідовністю та обов'язками, а також схилитися до “внутрішнього голосу” власної інтуїції.

Принцип соціального доказу дає змогу визначати під час перебігу життя, що є правильним і що вважає достовірним людський загал. Кожен переконаний у вірогідності (ймовірності) поведінки тоді, коли постійно бачить поведінку оточуючих, яка аналогічна власній. Як і попередні принципи впливу, аналізований забезпечує людей корисними раціональними методами щодо визначення оптимальної лінії поведінки в соціумі.

Багато психологів вивчали механізм дії принципу соціального доказу у зв'язку з тим, що його майстерне використання у суспільній практиці дає винятковий результат. Зокрема, А. Бандура, займаючись розробкою способів зміни небажаних моделей поведінки, довів, що є можливість позбавити людей захворювання фобією простим способом.

Наприклад, маленьким дівчаткам, котрі боялися собак, відомий учений пропонував всього лише спостерігати за хлопчиком, який весело грався з цією твариною, причому не менше 25 хвилин щодня. Після чотирьох сеансів 67% дівчаток виявили готовність гратися з собаками у манежі. Пізніше він вніс зміни у серію досліджень: замість хлопчиків і тварин використовувалися відеоролики. Проте

ефект залишався таким же позитивним.

Разом з тим, на думку Р. Чалдіні, принцип соціального доказу працює краще, коли підкріплюється діями багатьох людей [191, с. 117]. Він радить перевірити впливовість цього принципу шляхом такого дослідження: зупинитися на одній із центральних вулиць у час “пік” і вибрати точку на небі й дивитися на неї протягом хвилини. За цей час, більшість людей, які пройдуть повз вас, поглянуть вгору, інші – не звернуть ніякої уваги. Наступного дня приййдіть на те ж місце із трьома-чотирма друзями і зробіть те саме. Біля вас природно зупиниться натовп людей. Усі будуть дивитися угору, щоб побачити небачене. Троє нью-йоркських соціальних психологів, які проводили цей експеримент, невимушено змусили 80% перехожих підняти погляд. Окремі дослідження виявили зворотний бік медалі у дії зазначеного принципу: сильний вплив негативних фільмів на юних телеглядачів “породив” сцени агресивної поведінки. Після перегляду дітьми таких епізодів у них спостерігається агресія до навколишніх. У цьому випадку принцип соціального доказу, безперечно, працює проти людей.

Р. Чалдіні зазначає, що людина, котра потребує допомоги, буде мати більше шансів на спасіння, якщо поблизу неї знаходиться одна особа, а не натовп [191, с. 124-132]. Наприклад, в одному експерименті, що проводився в Нью-Йорку, було емпірично підтверджене це припущення.

Студент коледжу навмисне прикинувся, що в нього припадок епілепсії. Молодий чоловік отримав допомогу у 85% випадків, коли присутня була одна людина, і лише у 35% – коли поряд знаходилося декілька спостерігачів. Під час іншого експерименту 75% “одинаків”, які бачили дим, що виходив із дверей, повідомили про це пожежну службу; коли присутніх було троє, то телефонували за допомогою лише 38% осіб.

Причина такої поведінки інших не в тому, що вони не співчутливі за своєю природою, а в невпевненості, що саме зараз потрібна допомога. Коли люди відчувають її, то стають

надзвичайно рішучими і наполегливими.

Уявіть, що літнім днем слухаєте музику в парку. Коли концерт закінчився і люди розходяться, помічаєте легке оніміння в руці, котре розповсюджується на обличчя. Присідаєте біля дерева і не можете піднятися, а в думках – “параліч!” Люди проходять повз вас і більшість не звертає уваги. Ті, хто звернули погляд, шукають соціального доказу про необхідну допомогу, але бачать, що ніхто не реагує, тому вони продовжують думати, що все в порядку. Яка допомога треба? Ось така: “Ви, в зеленому піджаку, допоможіть мені! Викличте лікаря!” [191, с. 131, 132]. Цією фразою розсіюються усі сумніви щодо вашої недуги, і ця людина стане рятівником. Отож саме покладена персональна відповідальність на іншого розвіє невпевненість і надасть потрібну допомогу.

Завдяки принципу соціального доказу можна впевнено переживати критичні життєві ситуації. Він забезпечить кожного психологічно обізнаного громадянина винятковим пристроєм-порадником, що допоможе знайти вихід з будь-яких складних обставин, тобто надасть в особисте використання поведінкові моделі і схеми утвердження справедливого суспільного доказу в скрутних соціальних ситуаціях та адресування іншим відповідальності. Звідси випливає основне правило: люди, для того щоб вирішити, чому вірити і як діяти у ситуації, мають орієнтуватися на інших осіб. Ця схильність до наслідування відстежена як у дітей, так і в дорослих, і виявляється при здійсненні різноманітних дій (прийняття рішення щось купити, пожертвувати кошти на суспільні потреби і навіть домогтися звільнення від фобій).

Водночас принцип соціального доказу буває дієвий і за наявності негативних чинників. Перший – це невпевненість, до якої належать сумніви інших, невизначеність, звернення уваги на сторонніх і певна підтримка цих дій як правильних (наприклад, коли люди сумніваються у необхідності допомогти потерпілому через нерішучість інших тощо). Другий – схожість, котра виявляється здебільшого через наслідування особистих прикладів і вчинкових дій. Тому для того, щоб неадекватні соціальні докази не впливали на нас, треба

чітко розпізнавати фальшиві свідчення і не орієнтуватися на поведінку “схожих інших” [191, с. 153].

Коротка характеристика *принципу благоприхильності* втілюється у словах Кларенса Даррова, який сказав, що головне завдання адвоката на судовому процесі – домогтися, щоб присяжним сподобався його клієнт. Основними *параметрами* цього засадничого способу *впливу* є насамперед *привітність, гостинність, теплота, надійність, привабливість, товаристське налаштування, узгодження, схожість* та ін. Люди, які керуються ними під час взаємодії із суб’єктивним оточенням, здебільшого домагаються високих результативних досягнень, що неодноразово підтверджено Р. Чалдіні та іншими американськими соціальними психологами у процесі різноманітних експериментів. Наведемо всього кілька прикладів.

У м. Детройті проживає відомий психологам Джо Гірард, який протягом багатьох років застосовував принцип благоприхильності для реалізації автомобілів марки “Шевроле”. Він розбагатів так, що став заробляти більше двох сотень тисяч доларів у рік. Двадцять років підряд Дж. Гірард удостоювався звання “Продавця машин номер один”; за кожний робочий день збував у середньому більше п’яти легкових автомобілів і вантажівок. Ім’я його ввійшло у “Книгу рекордів Гіннеса”, де він був названий “великим продавцем машин”.

Формула успіху, котрою користувався Джо була надзвичайно простою. На його думку, важливі такі чинники, що допомагають успіху: а) ціна, що влаштовує покупця, б) симпатія до продавця. Але незрозуміло: чому Гірард подобався усім? Причина проста. Він щомісячно відсилав кожному із своїх колишніх клієнтів (більше ніж тринадцять тисяч) листівку із привітними та теплими словами: “З Новим роком”, “З днем Валентина” і т. ін., а зміст самого тексту не змінював ніколи – “Ви мені подобаєтеся”. Таке послання люди отримували поштою дванадцять разів на рік з точністю до часового механізму. Крім того, щорічне розсилання більше 150000 листівок, з одного боку, – це непогана справа, з другого – люди стали безпорадними перед такими лестощами [191, с. 159, 160].

Більшість людей визнає, що особи, в яких приваблива зовнішність, мають переваги у соціальній взаємодії. Це підтверджують дослідження американських учених [215]: справді, таким людям, не зважаючи на те, є вони такими чи ні, приписуються талант, доброта, чесність, розум. Наслідки підсвідомого допущення, що красива форма дорівнює прекрасному змісту доведені, як пише Р. Чалдіні, – під час аналізу федеральних виборів, що проводилися в Канаді. Виявлено незаперечний факт: зовні привабливі кандидати отримали в два з половиною рази більше голосів, аніж непривабливі [191, с. 160].

Інше дослідження показало, що рішення суддів залежить від зовнішнього вигляду підсудних: красиві люди мають більше шансів на поблажливість юристів [211; 214]. Підтвердженням цього є дослідження психологів з університету в Пенсильванії [231]. У процесі експериментування оцінювалася фізична привабливість 74 підсудних чоловіків. У результаті вивчення судових протоколів встановлено, що красивим людям винесені менш сурові вироки. Фактично привабливі підсудні мали в два рази більше шансів уникнути ув'язнення порівняно з іншими особами, притягненими до відповідальності. Під час другого дослідження розглядалася поведінка суддів, які виносили вирок у справі. Підсудному, котрий був симпатичніший за його жертву, присуджувався штраф у середньому розмірі 5623 долари; коли привабливішою була жертва, то він зростав до середнього значення 10051 ум. од.

Очевидно, що більшості від народного загалу подобаються фізично привабливі люди, тому і спостерігається поступливість до них. Звідси також зрозуміло, чому майбутніх торгових агентів навчають гарно одягатися, відповідно поводитися, а кваліфіковані модельєри беруть на роботу в магазини симпатичних осіб жіночої статі. Винятком із цього правила може бути хіба що ситуація, коли чарівна людина є суперником. А в усіх інших випадках симпатичні особи мають очевидні значні переваги у соціальній взаємодії.

Воднораз відомо, що більшість людей мають посередню

зовнішність. Тому, на думку Р. Чалдіні, існують й інші чинники, які можна використати, щоб позитивно налаштувати до себе найближче оточення. Насамперед мовиться про цю адресну *схожість*. Відповідно, той хто бажає комусь сподобатися, повинен будь-що стати подібним до нього; тоді буде легше примусити його піти на поступливість. Один з американських дослідників [235], котрий вивчав звіти страхових компаній, відстежив, що клієнти охоче оформляють послуги, коли в агентів такі ж самі як і у них політичні та релігійні погляди, коли вони належать до однієї вікової групи і т. ін. Проте в дії цього правила є зворотний бік: треба бути завжди обережним у присутності людей, котрі прагнуть походити на нас. Ось чому на спеціальних курсах торгових агентів навчають “дзеркально відображати” позу клієнта, настрої і стиль мови, оскільки таке копіювання, а точніше – мавпування, дає позитивні результати [222; 224].

Оскільки позитивне налаштування будь-кого до себе можна викликати багатьма способами (фізичною привабливістю, схожістю, давнім знайомством тощо), то набір засобів захисту від нього за логікою буденної психопрактики має бути простим й універсальним. І справді, існує загальний прийом, котрий можна застосувати задля нейтралізації негативної дії цього принципу психологічного впливу. Виявляється, що найважливіше правильно обрати час для початку контратаки, а захисну позицію займати тоді, коли є відчуття, що хтось подобається більше, ніж потрібно було б за даних конкретних умов.

Звернімося до прикладу. Припустимо що ви торгуєтеся з продавцем автомобілів. Але перш ніж придбати його, варто задати собі запитання: “За ті 25 хвилин, що я знаю хлопця, чи не відчуваю до нього великої симпатії, принаймні більшої, ніж слід?”. Якщо внутрішня відповідь “так”, то поміркуйте, а як поведив себе продавець упродовж цього відтинку часу!? Можливо пригочав кавою, хвалив Ваш смак щодо вибору моделі автомобіля та ін. У цьому випадку доречно зробити зворотний хід – різко змінити

ставлення улесливого продавця. Хоча, безперечно, інколи й буває таке, що природним чином окремі люди викликають у нас симпатію. Можливо, цей продавець із когорта таких “впливових” осіб.

В аналізованій ситуації Р. Чалдіні пропонує вчиняти так. Якщо ви відчули, що цей хлопець надто симпатизує вам, то треба перейти до контрманевру. Подумайте, що ваше рішення придбати запропонований автомобіль означає одне-єдине: зі стоянки виїжджатиме автомобіль, а не симпатичний продавець. Причому останнє не має жодного відношення до того, як їздитиме ваша машина. Отож найкраще свідомим зусиллям волі зосередити увагу на умовах угоди і перевагах та недоліках автомобіля, а не на позитивному налаштуванні до улесливого продавця. На жаль, навіть під час короткого соціального контакту, можна забути про цю очевидну відмінність. Тому важливо бути обережним у вияві почуття великої симпатії до тих людей, хто настирливо домагається поступливості, – робить висновок Р. Чалдіні і підкреслює, що жінки та чоловіки переважно погоджуються з тими особами, котрі їм знайомі, фізично привабливі, симпатичні, схожі внутрішньо і зовнішньо.

Щоразу, коли доводиться стикатися з діями сильного мотиваційного впливу, є підстави передбачати, що у цьому випадку діє **принцип авторитету**. Завдяки його наявності здебільшого розвиваються складні структури – торговельні, соціального контролю, виробничі, побутові. Крім того, кожен з дитинства звик підкорятися загально визнаним авторитетам (батько, мати, бабуся, дідусь, вихователька, вчитель та ін.), що підтримується суспільством і приймається за правильні вчинкові дії, а непослух у ставленні до владних фігур осуджується як невихованість чи невігластво. Не дивно, що ідея авторитету супроводжує кожного від моменту усвідомлення себе, в період юності, на етапі зрілості й актуальна навіть у старості. Безперечно, що схильність громадян до покори владі має велику соціальну цінність, котра, проте, самою ж владою повинна підтримуватись і розвиватися. Релігійне навчання також укорінює у свідомість

людей думки про необхідність підкорення авторитетам. Так, у Біблії, – як пише Р. Чалдіні, – описується, як неслухняність щодо вищого авторитету, спричинила втрату Адамом і Євою, а відтак і людством, раю. Далше у Старому Заповіті знаходимо історію про готовність Авраама встромити кинджал у серце свого юного сина за вказівкою Бога, без будь-яких пояснень. Із цієї розповіді можна зробити висновок, що будь-яка дія, навіть неістотна і несправедлива, є правильною, якщо здійснюється за командою достатньо високого авторитету [191, с. 199]. Саме тому кожен більшою чи меншою мірою свідомо готовий підкорятися людям влади. До того ж погодження з авторитетними особами має реальну практичну перевагу. Скажімо, в дитинстві здається, що значущі люди знають більше, ніж будь-хто, а тому їхні поради найпотрібніші і найкорисніші нам. Зазначений батьківський вплив відіграє важливу роль і в дорослому житті, хоча владними на цьому віковому етапі є керівники різних рівнів, які природно мають широкий доступ до інформації і спроможні задіяти більше форм і способів психологічного впливу.

Підтвердимо сказане окремими прикладами з тваринного світу. В колоніях мавп, де існує жорстка ієрархія домінування, рядові члени групи не починають використовувати корисні нововведення (наприклад, палицю для підтягування їжі до клітки) доти, поки їх не засвоять тварини-вожаки. Коли першим із нових способів дії ознайомлюється нижча за рангом мавпа, то вся інша колонія здебільшого залишається у повному нерозумінні продемонстрованої цінності цікавого предмета. Наочною ілюстрацією тут є експериментальне дослідження одного американського вченого, під час якого японським мавпам навіювалися харчові смаки. Одна зграя, котра мала нижчий статус, привчалася до карамелі. Рядові мавпи повільно звикали до солодоців. Тільки через 1,5 року пристосувалися до них лише 51% тварин; при цьому ніхто із лідерів не адаптувався до карамелі. У другій зграї, де пшеницю дали лідеру мавп, через 4 години після цього, невідомий знак жували всі тварини колонії [191].

У сфері медицини вплив принципу авторитету є також помітним і сильним. Здоров'я для кожного не просто важливе, а надважливе, тому цілителі-професіонали займають позицію поважних людей, особливо коли лікар “перебуває на самому верху” слави [191, с. 200]. Тоді ніхто не може протистувати його рішенням (діагноз, методи лікування тощо), лише інший лікар, причому більш високого рангу. Тому серед медиків існує правило: підкорятися вказівкам лікарів-авторитетників. У кожному випадку ймовірно, що в разі прийняття ними невірних рішень, ніхто із нижчого персоналу навіть не подумає про те, щоб перевірити на об'єктивність правильність цього висновку, оскільки визнаний авторитет тільки дає накази, а підлеглі перестають мислити і діють автоматично. Насправді, дослідження Фінансової адміністрації охорони здоров'я США довело, що у середньостатистичній лікарні 12% усіх медичних висновків є неправильними.

Один із дослідників, який відрекомендувався лікарем, зателефонував на 22 медсестринських пункти і наказав увести 20 міліграмів наркотику одному із пацієнтів. Сестер милосердя мало настожити те, що: а) вказівка давалася телефоном; б) лікувальний засіб заборонений; в) доза надто велика, адже інструкція на упаковці стверджувала, що гранична доза ліків 10 міліграмів; г) розпорядження давав незнайомиць. Проте 95% медсестер відправлялися у вказану палату і збиралися виконати наказ. Саме у цей момент дослідник припиняв процедуру і повідомляв про вплив спровокованого ним правила авторитету.

Підкорення владності відбувається не лише під дією такого символу як титул лікаря (у медичному випадку), а й під тиском *знань, впевненості, зросту, одягу*. Так, результати досліджень [225; 229] показують, що зріст чоловічини значно впливає на успіх у жінок. Останні частіше відгукуються на опубліковані шлюбні оголошення чоловіків, коли вони описують себе високими. Цікаво, що на слабку половину людства ця сама ознака має “зворотну” дію: жінки, які стверджують, що невисокі, порівняно мало важать, отримують значно більше листів від зацікавлених мужчин. Іншим

символом авторитету, що може примусити нас механічно підкорятися, є одяг. Поліцейські картотеки у США містять багато даних про шахраїв-віртуозів, котрі майстерно змінювали зовнішній вигляд. Вони мов хамелеони використовували у своїх цілях одяг – лікарів, священників, військових, тобто робили із своєю зовнішністю все, що давало максимальну користь у певній ситуації [191].

Для того щоб протистояти впливові авторитету треба перш за все, – як наголошує Р. Чалдіні, – прибрати елемент *неочікуваності*. Оскільки кожна людина здебільшого недооцінює тиск владності та її атрибутів на свої дії, то час від часу потрапляє в незручне становище, коли вагома особа прагне поступливості. Тоді, щоб захистити себе від надмірного впливу авторитету, найкраще усвідомити владність людини, передусім з допомогою символів (статус, роль, одяг тощо) і застосувати певну тактику оборони. Хоча здебільшого престижні люди дають доречні поради, все ж не розумно постійно схилитися до думки авторитету в усіх випадках. Головне тут – навчитися визначати, коли потрібно виконувати вимоги владних осіб, а коли цього робити не варто.

У ситуації зіткнення із намаганням вплинути на нас авторитетної особи, треба запитати себе: “Чи справді ця владна людина є спеціалістом у цій галузі?”. Таке самозвернення фокусує увагу на трьох вирішальних моментах – на істинності престижної особи, її компетентності і на недосконалості соціальних символів. Якщо б медичні сестри задали собі таке запитання, то жодна із вищезгаданих 95% не пішла б давати пацієнту таку велику дозу наркотику. Отож, як не парадоксально, людям часто зручно підкорятися наказам істинних авторитетних осіб, оскільки ті мають потрібний багаж знань, мудрості і волі. Саме на цьому підґрунті виникає неусвідомлена повага до таких велетів. Тоді підпорядкування є способом прийняття зовні спричинених особистих рішень.

Останнім принципом психологічного впливу у системі

соціальних взаємостосунків Р. Чалдіні є *дефіцит*. Його суть полягає в тому, – як пише автор, – що цінність будь-чого позитивного в наших очах істотно зростає, якщо воно стає недоступним. Вплив аналізованого принципу зумовлений кількома моментами. Перший зводиться до отримання вигоди, котра результативно відображає поінформованість [191]. Відомо, що речі, якими важко заволодіти, здебільшого кращі за ті, що легко дістаються [225]. Тому кожен звично оцінює предмет за доступністю. Другий момент могутності правила дефіциту знаходиться немов усередині цього принципу. Відповідно до того, як щось важливе стає менш доступним, то й зменшується міра внутрішньої свободи, котру прагнемо завжди зберегти. І лишень принцип дефіциту ускладнює доступ до бажаного предмета, кожен прагне оволодіти ним більше, ніж будь-коли. Це явище колективної психіки володарює в суспільстві. Отож аналізоване правило здійснює сильний вплив на персоніфіковані уявлення про цінність речей. Життєві приклади із емпіричного досвіду Р. Чалдіні розкривають його психологічний зміст [191, с. 217–238].

Наприклад, – зауважує вчений, – я природно припиняю бесіду із гостями, щоб відповісти на телефонний дзвінок. У цій ситуації той, хто телефонує, володіє більш вагомою якістю – потенційною недоступністю. Якщо я не відповім на дзвінок, то втрачу певну інформацію. Звідси емпіричний факт: коли хтось телефонує, то розмова із цією людиною вважається важливішою, ніж безпосередня бесіда з гостями.

Часто продавці в магазинах говорять покупцям, що певного товару мало і тому немає гарантії, що його вистачить усім бажуючим. Таке повідомлення спрямоване на те, щоб переконати інших у дефіцитності речей і в такий спосіб збільшити їх цінність. Відстеживши зацікавлену товаром пару, спритний продавець часто підходить і каже: “Я бачу ви зацікавилися цієї моделлю. Не дивно, адже це прекрасний апарат, і ціна помірна. Але, на жаль, ця річ продана 20 хвилин тому. Можливо, вона ще є на складі”. Тоді “недалекий” покупець запитує продавця: “Чи не могли б Ви глянути

на склад?” “Добре, – допускає таку можливість той, – можу перевірити. Я правильно зрозумів, що Вам потрібна саме ця модель і що ціна Вас влаштовує?” Дане запитання має вирішальне значення. Із психологічного погляду продавець задіює принцип дефіциту і зобов’язує покупця купити ту чи іншу річ саме тоді, коли вона видається найменш доступною й, відповідно, найбільш суб’єктивно бажаною.

Відтак люди за своєю природою цінують ту інформацію, доступ до якої обмежений. Тому принцип дефіциту діє у різних сферах життя – науці, виробництві, сімейних взаємостосунках, торгівлі, освіті та ін.

У процесі експериментування [221] один із студентів Р. Чалдіні був ще й успішним бізнесменом, тому що мав власну фірму, через котру імпортувалась яловичина. Після того, як учений порозмовляв із ним про значення принципу дефіциту в буденному житті, молодий власник вирішив провести дослідження у своїй компанії. Торгові агенти зателефонували постійним клієнтам – покупцям яловичини – із проханням закупити цей продукт. Продажу здійснювали таким чином. Одним клієнтам продавали м’ясо у стандартній формі, іншим повідомили, що його постачання в найближчі місяці буде зменшене. Третім покупцям сказали те саме, що й другим, але додали, що мало хто із них дізнається про те, що яловичини буде менше, оскільки ця інформація отримана із надійного засекреченого джерела [Там само]. Відтак клієнтам третьої групи дали зрозуміти, що обмежений не лише доступ до продукту, а й до інформації. Фактично це був “подвійний удар принципу дефіциту”.

В результаті покупці другої і третьої груп стали вимагати від власника магазину збільшити закупівлю м’яса, щоб забезпечити надійну торгівлю упродовж найближчих місяців. Клієнти цього закладу, котрі були поінформовані про дефіцит товару, купили вдвічі більше яловичини порівняно з першою групою людей. Але найбільше її придбало третє угруповання, яке володіло ще й “винятковою” інформацією. Його представники закупили м’яса у шість разів більше, ніж клієнти першого загалу. Очевидно, що дефіцитна інформація стала особливо переконливою.

Принцип дефіциту, як і інші засоби впливу, буває дієвим лише

за дотримання певних обов'язкових моментів. Так, людям, котрі вибирали продукти в магазині, запропонували взяти шоколадне печиво із вази, попробувати його на смак й оцінити якість. Одним покупцям протягували піднос, на котрому було десять солодоців, іншим пропонували посмакувати печивом із вази, в якій лежало всього два зразки товару. Як і припускали психологи-дослідники, кондитерський продукт виявився смачнішим у другому випадку, тобто коли його було менше. Насправді, менш доступний предмет – завжди бажаніший, і видається більш високої якості.

Загалом є підстави вказати на ще одну емпіричну залежність: коли звичайні соціальні блага стають менш доступними, то люди починають бажати їх більше, ніж будь-коли, й часто із зброєю в руках виступають проти несправедливості.

Відомо, що протест американських негрів був активнішим, коли їм зменшили громадянські права після періоду відносного добробуту, ніж тоді, коли рівень достатку був стабільно низьким. Звідси, – як пише Р. Чалдіні, – керівники можуть отримати цінний урок: *небезпечно надавати народу свободу на деякий час!*

Прикладом можуть бути також події колишнього Радянського Союзу. Вчений зауважує, що “після десятиліть політичних репресій М. Горбачов надав радянським громадянам нові свободи і права шляхом послідовного введення політики гласності і перебудови. Незадоволена новим курсом невелика група державних і військових чиновників, а також співробітників КДБ організували переворот. 19 серпня 1991 року ці угруповання виголосили, що беруть владу в “свої руки” і зроблять все можливе, щоб встановити колишній порядок. Більшість людей світу думали, що радянські люди – це мовчазні і покірні громадяни, тому вкотре підкоряться”.

Редактор журналу “Таймс” Ленс Морров так описує події, що виникли тоді в СРСР: “Спочатку я вирішив, що новина про переворот введе радянських людей у стан шоку і вони не будуть чинити опору”. Але припущення редактора, – як далі пише Р. Чалдіні, – не підтвердилося. Це були незвичайні часи. Стиль керівництва М. Горбачова дуже відрізнявся від правління попередників. Тому коли здобутки демократії стали під загрозою, люди почали діяти агресивно. Через декілька годин після оголошення військового стану

на вулиці вийшли тисячі громадян. Вони будували барикади, ігнорували комендантським часом, оточували танки і т. ін. Події розвивалися стрімко, повстання було масовим, а опозиція – єдиною і готовою відстояти завоювання гласності. Для цього радянським людям потрібно було всього три дні, щоб чиновники відмовилися від влади. Якщо б організатори путчу краще знали закони історії і психології, то вони б передбачили, що хвиля народного супротиву знищить їхню змову” [191, с. 233–234].

Отже, досить просто відчувати вплив принципу дефіциту. Проте значно важче протистояти йому. Проблемність ситуації полягає в тому, що наша звична реакція на дефіцит заважає здатності думати, розмірковувати, коли бачимо, що те, що нам вкрай потрібне стає недоступним, починаємо відчувати фізичне збудження: кров “закипає”, людину переповнюють емоції. Природно, що в потоці надлишкових почуттів раціональна думка відступає на другий план. Але вся драма поведінкового моменту ще й у тому, що розуміння механізму дії правила дефіциту переважно буває недостатнім для захисту від нього, оскільки когнітивні процеси сильно пригнічуються емоційною реакцією. Тому в умілих руках принцип дефіциту – це справді могутній засіб впливу. Коли ж він застосовується відповідним чином стосовно нас самих, то наша перша лінія оборони – скрупкульозний аналіз ситуації – стає практично безкорисним.

Щоразу, коли доводиться стикатися із тиском принципу дефіциту, треба ставити запитання: “Для чого потрібний нам цей дефіцитний предмет?” Якщо хочемо отримати економічну, соціальну чи психологічну користь, тоді усе в нормі, це має бути нашим. Хоча варто пам’ятати зворотнє: речі, що стають рідкіснішими, не робляться смачнішими чи ціннішими. Тому якщо ми потрапили під тиск правила дефіциту, – як пише Р. Чалдіні, – наша реакція повинна містити кілька послідовних стадій захисту. Перші відчуття хвильової динаміки емоційного збудження треба розцінити як стан попередження про небезпеку. Для того щоб прийняти мудре рішення, треба будь-що зберегти спокій, перестати

нервувати і поглянути на ситуацію із раціонального погляду. Як тільки це вдалося зробити, то можна переходити до другої стадії – запитати себе: для чого нам потрібний цей предмет? Зробити останній крок нескладно, лишень треба пригадати, що печиво не стає смачнішим від того, що воно дефіцитне.

Отже, згідно з вимогами принципу дефіциту люди найбільше цінують те, що найменш доступне. Причому це стосується не лише оцінки предметів і переживань, а й сприйняття інформації, тому обмежена її кількість завжди більш переконлива. Загалом психологічно важко привчити себе свідомо чинити опір тиску дефіциту, оскільки емоції перешкоджають раціональному мисленню. Проте кожен спроможний набагато краще зосереджуватися на життєвій проблемі, може вольовим зусиллям зменшити хвилю збудження, врешті-решт здатний навчитися об'єктивно оцінювати перебіг будь-якої ситуації, знаючи сутність саме аналізованого принципу.

Теперішнє життя має багато різноманітних особливостей. Зокрема, усілякі технологічні досягнення спричинили інформаційне перевантаження психіки людей, адже обсяг знань значно збільшився. Кожен по-своєму адаптується до змін та альтернативних підходів. За таких соціально стрімких, динамічних умов суспільного розвитку, важливого значення набуває вміння людей зрозуміти та оволодіти інформацією, і що найголовніше – прийняти адекватне рішення у конкретній проблемній ситуації. При цьому внаслідок підвищеного рівня мисленнєвого перевантаження кожен з нас здебільшого розв'язує проблеми автоматично, тобто не задумуючись над їх суперечливим змістом. А спеціалісти впливу в процесі досягнення своєї мети використовують відомі принципи діяння, щоб домогтися успіху. Скажімо, для того щоб прийняти правильне рішення і не піддатися діям стереотипної поведінки треба дотримуватися правил захисту Р. Чалдіні під час впливу одного із вищеназваних принципів. На наш погляд, під тиском останніх регуляція дій людей може здійснюватися

у вигляді *безпосередньої реакції* чи *цілеспрямованої активності*. Наслідком найбільш елементарних (реакційних) форм поведінки осіб є *емоційні процеси*, а складніші (цілеспрямовані) дії-впливи уможливаються завдяки *мотивації*.

Здебільшого вияв емоційної поведінки в людей – це результат дії принципів соціального доказу та благоприхильності. Із вищенаведених прикладів Р. Чалдіні, зрозуміло, що різноманітні реакції осіб на певні ситуації пов'язані з виникненням у них емоцій, афектів. Останні виконують у свідомості людей функцію компенсаторного механізму, тобто заповнюють дефіцит інформації, необхідної для досягнення мети й природно – задоволення потреб. Відтак вплив цих принципів на нашу психіку, здійснюючись через емоції, може спричинити позитивний (приємні переживання), або і негативний (необдумане підписання документа) результат.

Такі способи впливу, як зобов'язання (послідовності) і взаємообміну задіюють основний *механізм розгортання мотивації* людини. Він, як відомо, конкретизується у мотив, котрий, зі свого боку, реалізується у сукупності психологічних характеристик – інтересах, прагненнях, переконаннях та установках. Зауважимо, що мотивація, яка спричинюється певними принципами діяння детермінує не лише поведінку та діяльність інших, а й може пронизувати деякі сфери їхньої психічної активності, щонайперше пізнавальної, пошукової (сприймання, мислення, уява, пам'ять). Тому треба зважати на впливи вищеназваних способів діяння, котрі ґрунтуються на емоціях і мотивації, оскільки здатні як активізувати нашу працю, так і зробити “жертвами” будь-якого стороннього тиску.

Типи соціального впливу. У процесі дослідження феномена конформності М. Дейч і Г. Джерард прийшли до висновку, що тиск на індивіда може здійснювати не лише більшість у групі, а й меншість. У зв'язку з цим ученими були виділені два *види групового впливу*. Коли діяння на іншого здійснює більшість і думка останньої сприймається як норма,

то це – *нормативний вплив*, а в разі тиску меншості на особу, де вона розглядає її погляд лише як інформацію, на основі якої повинен здійснюватися вибір, – *інформаційний*. Очевидно, що зазначені типи тиску в контексті групового співжиття спрямовані на *зміну поведінки людини*. Водночас вони опосередковано вказують на те, що, зважаючи на вітакультурну парадигму [177], цілком слушно теоретично та емпірично вирізнити *ціннісний* і *духовний* впливи [див. 38–40]. Тоді справді одержить завершення освітньо організований оргвплив *культуротворення* з його центральною ланкою – *самотворенням Я-концепції людини* [46].

Сублімальний (підпороговий) вплив. Зазначене діяння, яке спрямоване на *психіку особи*, вперше було обґрунтоване з наукових позицій В. Паккардом. У процесі дослідження вчений стверджував, що усі люди постійно знаходяться під впливом окремого виду символічної стимуляції, котра може не виявлятися п'ятьма основними людськими почуттями, і що кількість її становить до 60% від усієї інформації, що потрапляє в мозок. Одним із основних доказів цього наукового факту стали дані природного експерименту, що проводився у США в 1957 році Дж. Вікарі (спеціалістом у сфері комерційної реклами) в залі кінотеатру. Суть експерименту полягала в тому, що під час перегляду кінофільму “Пікнік” через кожні 5 с перед телеглядачами на екрані рекламувалися такі повідомлення: “Пийте кока-колу” і “Вживайте розбухлу кукурудзу”. Аналіз спостережень за поведінкою глядачів показав, що розпродаж рекламних продуктів у фойє кінотеатру зріс на 57,7 і 18,1%. Отже, наявність підпорогового впливу, хоч і не є актуально усвідомлюваним явищем, все ж видається безсумнівною та дуже важливою, тим більше, що безпосередньо пов'язана із функціонуванням одного з головних психозахисних механізмів – *сублімацією*, котрий ґрунтовно досліджений у психоаналізі та його відмежуваннях (глибинна психологія, еґо-психологія та ін.)

Соціальний вплив. “Зазначене діяння перебуває в основі багатьох суспільних процесів: пропаганди здорового стилю

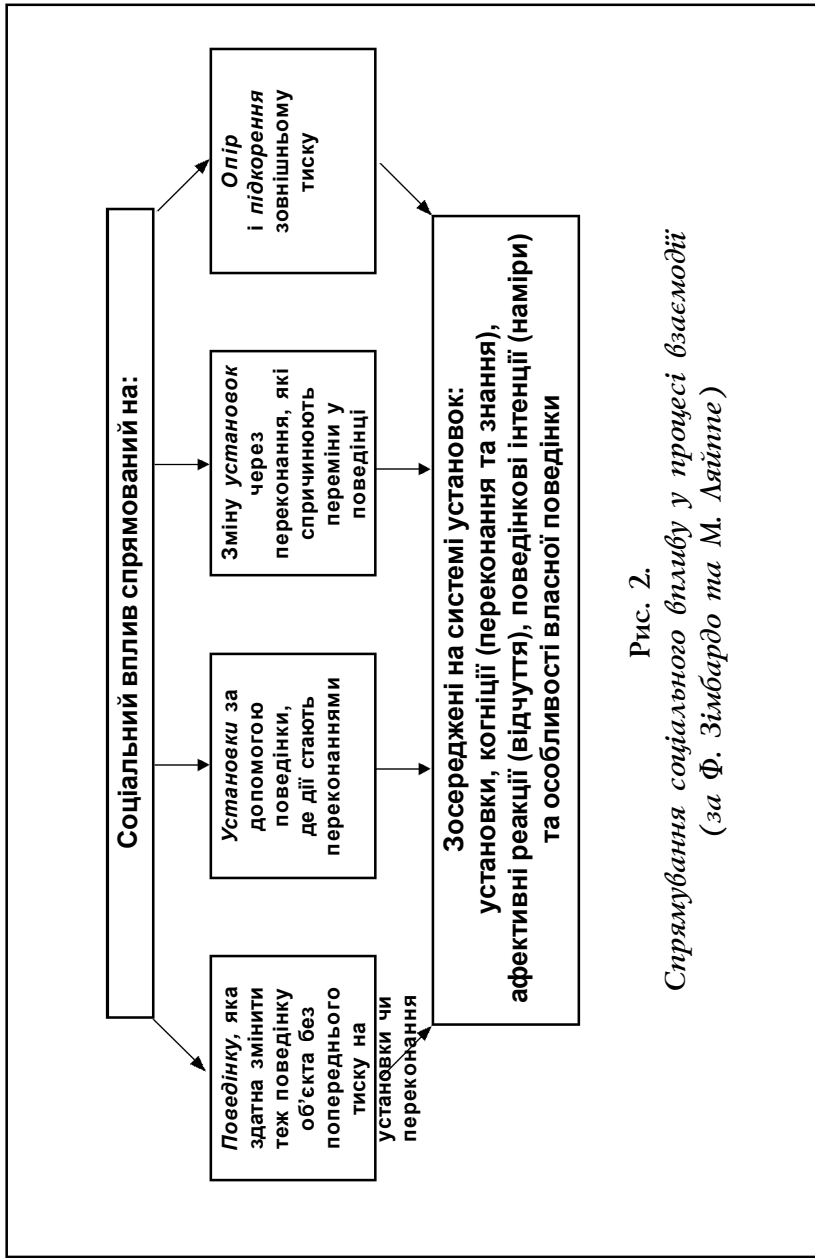


Рис. 2.
Спрямування соціального впливу у процесі взаємодії
 (за Ф. Зімбардо та М. Лайтне)

життя, екологічної грамотності, діяльності політиків, спеціалістів реклами і маркетингу ...”, – пишуть Ф. Зімбардо та М. Ляйппе [64, с. 11]. Такий підхід до проблеми соціального впливу вчені називають *соціально-психологічним*. У його підґрунті – чотири відповідні характеристики. Перша сфокусована на поведінці, психічних процесах індивіда і є суто психологічною. Друга спрямовує акцент на ситуаційні причини під час вибору лінії поведінки. Третя зосереджує увагу на суб’єктивному сприйнятті, тобто припускається, що сприймання соціальної ситуації здійснює на поведінку більший вплив, аніж об’єктивна реальність. І, насамкінець, четверта обґрунтовує ідею про те, що соціально-психологічний підхід є науковим та експериментальним [Там само, с. 51, 52].

Концепцію соціального впливу відомих дослідників подамо у вигляді схеми (*рис. 2*).

Перший спосіб діяння, – як пишуть теоретики, – організується за допомогою *інструментального* (оперантного) та *вікарного* (спостережуваного) *видів соціального навчіння*. Оперантне навчіння через “дії суб’єкта так чи інакше змінює навколишнє середовище” [64, с. 60]. Воно – наслідок такого закону: усі поведінкові позитивні прояви – це своєрідні інструменти досягнення будь-яких життєвих нагород, що відіграють роль підкріплень (стимулів) і мають тенденцію до повторення. Вікарне навчіння виникає у процесі спостереження. Загалом теорія соціального навчіння Б.Ф. Скіннера описує шляхи взаємодії поведінки людини та її оточення з метою зміни самої людини. Вона обґрунтовує ідею про те, що ситуативні стимули впливають на поведінку. Водночас наші установки – це дещо більше, ніж її продукти. Зміна уявлень, намірів не завжди сприяє відповідній зміні внутрішньої поведінки. Тому під дією підкріплення модифікується лише зовнішня поведінка. Наведемо приклади того, як інструментальний та вікарний види соціального навчіння впливають на формування

суспільної поведінки людей [Там само, с. 63–65].

Одна із компаній використала принцип позитивного підкріплення для того, щоб зберегти звичку пунктуальності секретарів і продавців. Було вирішено провести лотерею, що визначала право на участь у розігруванні призів тих осіб, котрі протягом місяця виявляли точність. За даними відділу кадрів цієї компанії, за перший рік проведення лотереї кількість запізнь знизилася на 75%.

В іншому випадку ефективність позитивних підкріплень допомогла “проблемним” учням однієї із середніх шкіл Каліфорнії. Замість того, щоб безпосередньо (прямо) педагоги впливали на поведінку асоціальних підлітків, психолог спробував навчити останніх формувати прийнятну для них поведінку вчителів. Із числа “невиправних” було відібрано семеро учнів віком від 12 до 15 років. Вони стали учасниками тренінгу, який був спрямований на зміну їхньої поведінки. Учні отримали уявлення про різні види і способи підкріплення, котрі з успіхом можна використовувати для формування вчительських дій. Зокрема, контактуючи з педагогами, вони відкрито стверджували: “Мені подобається працювати в класі, коли Ви добре ставитесь до дітей”, “Мені важко виконувати завдання, якщо Ви сердиті” тощо. Результати такої взаємодії довели, що кількість позитивних контактів між учителем і учнем зросла, а негативних зменшилося до мінімуму. Іншими словами, “джерела впливу самі піддалися діянню”.

Відтак механізми прямого впливу на поведінку, котрі не змінюють установок, є ситуативними стимулами, які припускають наявність зв'язку між дією і результатом, можуть спричинити поведінку інших таким чином, щоб отримати нагороду чи уникнути покарання і позначаються переважно на зовнішньому діянні людей.

Вплив поведінки на установки і думки може виникати завдяки процесам *самоатрибуції* (самоприписування причин поведінки), *самопереконання*, *самооправдання*, які спричинені *когнітивним дисонансом* (власна суперечливість уявлень, почуттів, що зумовлює дисгармонійність особи). Зазначена гіпотеза підтверджена багатьма емпіричними прикладами, що описані закордонними вченими [Там само, с. 103, 104].

Білл постійно проводить час у компанії дітей, з якими познайомився ще в четвертому класі. На сьогодні хлопцеві вже 15 років. Окремі його друзі займаються курінням маріхуани. Вдома Білла завжди навчали уникати цього. Товариші не насміхалися над ним, а постійно переконували через власні дії – викурювали цигарки у його присутності й говорили про “кайф”, який відчувають від цього приємного заняття. Білл спочатку не вірив їм, але пізніше зробив те ж саме, що й вони. З тих пір він вже тричі підряд у вихідні дні курив “травку”. Вочевидь Білл закурив маріхуану, тому що відмова від цього заняття викликала у нього сильний соціальний дискомфорт як важливий елемент когнітивного дисонансу.

Щойно описаний відомий сценарій: підліток поступається тиску однолітків. Те, що Білл почав вживати наркотики, – яскравий приклад внутрішньої дії *конформності*, в основі якої завжди знаходяться нормативний та інформаційний впливи. Підліток відчував, що куріння допоможе йому стати одним із “вибраного кола” товаришів. Якщо ж особа почала поводити себе в такий спосіб у ранньому віці, то це підтверджує її схильність до такого вчинання і в майбутньому. Одна з причин утвердження останнього, – як зазначають учені, – пов’язана з тим, що поведінка може істотно впливати на сформовані установки і когніції. В поданому прикладі Білл каже, що йому подобається курити маріхуану, тому що це змінює стан свідомості на більш приємний. Отож хлопець здійснює каузальну самоатрибуцію і вірить, що причиною пристрасті є власне бажання, а не потреба подобатися іншим.

Проте існують й інші процеси (не лише самоатрибуція, а й самопереконання), з допомогою яких зовнішні дії спричинюють зміни у внутрішньому стані людини. Це можуть бути ситуації, коли виконання ролі поєднується із самопереконанням, котре зорганізовує вплив на особу зсередини її концептуального Я. Так, відомо, що люди, котрі добре розуміють міжособистісні стосунки, звично радять іншим прийняти точку зору тієї людини, з якою виникла суперечка. Вони аргументують своє переконання так: “Поставте себе

на місце суперника, і, ймовірно, зможете побачити речі в іншому світі.” Аналогічний метод застосовується і в груповій психотерапії, де одержав назву *програвання ролей*. Його основна вимога зводиться до того, що всі учасники повинні активно прийняти роль іншого задля відновлення власної спроможності позитивно сприймати і належним чином оцінювати людину-опонента.

В 50-их роках ХХ століття соціальний психолог В. Джаніс обґрунтував проблему зміни установок під впливом виконання ролей. Було проведено дослідження, що мало практичне значення: у курців формувалася негативна установка до паління [Там само, с. 118–120].

Для експерименту були відібрані студентки коледжу, кожна з яких викурювала близько 15 цигарок на день. Їх поділили на дві групи: перша розігрувала ролі, а друга виконувала контрольні функції. Студентки першої групи грали роль пацієнток: вони лікувалися від сильного кашлю, що не зникав, тому прийшли до лікаря втретє, щоб дізнатися про результати рентгену легень. Під час останнього візиту “хвора” дізнається, що у неї рак легень і необхідна термінова операція. Звичайно, вона повинна негайно кинути палити. На цьому процедурному етапі експериментатор окреслив схематичний план розігрування п’яти сцен пацієнток (тривожне очікування у приймальні лікаря; розмова, під час якої лікар повідомляє діагноз і т. ін.). Студентки із контрольної групи не брали участі у виконанні вищезгаданих ролей, а лише прослуховували магнітофонний запис одного із сеансів активної рольової гри.

Результати цього експерименту однозначно довели, що вплив рольової гри сильніший порівняно із обстежуваними контрольної групи. Активно задіяні учасниці виявляли переконаність у тому, що куріння викликає хворобу, шкодить власному здоров’ю й обіцяли кинути палити. Опитування студенток із контрольної групи через два тижні показало, що кожна з них у середньому викурювала на день по 3,1 цигарці, а не 4,8; тоді як причетні до ігрових ситуацій – 1,4 (раніше – 10,5). Відтак імпровізована гра може впливати не лише на власні установки, а й на подальшу поведінку

інших людей. Таке діяння однозначно зумовлене розгортанням процесів самоатрибуції і самопереконавання. Разом з тим “концепція тиску на установки через поведінку суперечить розповсюдженим уявленням про зміну перших. Прийнято вважати, що для динамічного перебігу установок не потрібно впливати на поведінку, а надати інформацію і переконливу аргументацію для людини” [Там само, с. 141].

Для того щоб розкрити проблему **зміни установок за собом переконання** звернімося до зафіксованого Ф. Зімбардо та М. Ляйпше прикладу. Вчені пропонують спробувати декілька хвилин за тиждень до президентських виборів дивитися телевізор. Тоді є можливість побачити загальноприйнятий тип впливу на людей за допомогою переконливої інформації. Остання містить аргументи, факти, докази і висновки. Зазначене переконання – *раціональне* і є методом впливу, що ґрунтується на зміні переконань і знань, тобто трансформує когнітивну складову системи установок. Оскільки в останній існує відомий взаємозв’язок (установки часто формуються з переконань), то деформації у просторі актуалізованих переконань спричиняють адекватні зміни в установках. Тому останні здатні керувати поведінкою особи [Там само, с. 143–145]. Опитування вчених показали, щоб домогтися бажаної поведінки від інших, люди вказують переважно на раціональні стратегії (наведення логічних та особистих доказів, апелювання до авторитетів тощо), як на реальні засоби досягнення мети. Доведено, що переконливі аргументи, організовані у вигляді окремої тактики впливу, дієвіші за підкуп, підлабузництво, погрози чи застосування сили. Одна лише проста дія – запитати людину, чим вона живе і до чого прагне, – зарекомендувала себе як популярний і соціально прийнятний спосіб домогтися схильності й потенційного міжособистого узгодження з іншими [228]. Крім того, у спробах повпливати на підлеглих, а також на керівництво, службовці слушно використовують раціональні прийоми переконання частіше, ніж будь-яку іншу тактику [237]. Інколи навіть коханці, які пов’язані тривалими любовними

взаємостосунками, користуються методами раціонального переконання, щоб конструктивно повпливати один на одного [216]. З цього приводу Ф. Зімбардо та М. Ляйпше стверджують, що велич кохання залежить від сили позитивного переконання.

Відомі психологи, крім того, розглядають *принципи соціального порівняння* як процеси, з допомогою яких здійснюється активний пошук переконувальної інформації. Основоположник теорії соціального порівняння Л. Фестінгер обстоює ідею про те, що кожен у житті шукає схожості з іншими людьми. Подібні особи до нас самих є домінантними об'єктами цього порівняння, передусім через тотожні думки щодо актуальних подій чи проблем.

Звернімося до прикладу [64, с. 149]. Уявіть, що Вам сподобалися нові моделі одягу, продемонстровані у місцевому універмазі. Товари справді хороші, але Ви не відчуваєте в собі достатньої впевненості у те, що вони Вам справді потрібні, тому не проти скористатися порадою тих, хто був на цій виставці... У будь-якому разі, – як стверджують психологи, – кожен звернеться за настановою до схожої людини, що має цілком слухний, психологічний сенс.

Отже, соціальне порівняння – це процес, за допомогою якого інші шукають (і знаходять) об'єкти інформаційного впливу, а також дані, що підтверджують їхню правоту, впевненість, справедливість власних суб'єктивних установок.

Зазначимо ще й такий важливий момент у теорії соціального діяння дослідників. Для того щоб переконувальна інформація повно вплинула на поведінку людини, потрібно врахувати шість етапів процесу переконання: а) пред'явлення повідомлення адресату – собі чи групі (якщо об'єкт переконання не почує інформації, то вона не вплине); б) зосередження уваги на повідомленні; в) розуміння змісту інформації; г) прийняття висновку щодо почутого; д) закріплення нової установки; е) втілення установки у тій чи тій поведінці [Там само, с. 155]. Відтак *зміна у переконаннях спричинює перестановку* інших структурних елементів системи установок, котрі походять із самої поведінки. Обгрунтуємо сказане прикладом.

“Одного літнього дня водій разом із дружиною поспішали на машині в Міртл-Біч, де їхня одинадцятирічна донька, котру не бачили вже тиждень, брала участь у національному конкурсі танцю. Здавалося б, що ніщо не зможе заставити їх зупинитися на півдорозі заради якогось Педро.

Мовиться про рекламний щит, що привернув увагу водія. Що саме було на ньому, водій не пригадує, але впевнений, що наступний стенд пов'язаний із першим. Його зміст був інший, але кольори і стиль залишалися попередніми. Через дві милі висів ще один рекламний щит із таким самим яскравим виглядом. А далі ще, і ще один ... Зміст усіх був простий, але водночас загадковий і викликав цікавість: “О-го-го!”, “Вдача знову з нами!”, “Життя в рожевому світі!”. Водій помітив, що на усіх рекламних стендах присутнє зображення мексиканського сомбреро і згадується Педро.

Через 30 миль, щитів стало ще більше, близько сотні. Проїхавши ще, подружжя помітило дерев'яну скульптуру: Педро і його мул. Порадившись між собою, вони вирішили звернути з основної дороги туди, куди вказував знак. Подорожуючі потрапили до торгового села, що називалося “Південна Границя”. У ньому розташовано справді багато різних, з яскравим виглядом, магазинчиків. Оце й була задумана пастка для туристів” [Там само, с. 187, 188].

Відтак за допомогою стендів використано **принцип повторення** – простий засіб переконання. Саме він дав змогу сформувати у подорожуючих позитивну установку до туристичного комплексу. Остання втілилася в поведінку – у зреалізування потреби відвідати загадкове місце. Підкреслимо, що *техніка повторення* – одна з найефективніших стратегій стійкої зміни установки, яка здатна спрямовувати дії людини як у теперішньому, так і в майбутньому.

Проте інколи, – як пишуть соціальні психологи, – часте зіткнення з тим чи іншим стимулом накопичує у свідомості особи не лише аргументи “за”, а й “проти”. Позитивна реакція на повторювальні стимули зростає з кожним разом, коли первинна реакція людини була *позитивною*. Зазначений прогноз підтверджується таким експериментом.

Студенти коледжу прослуховували магнітофонний запис судження, що містило вісім мудрих доводів. Окремі групи слухали його один, три і п'ять разів поспіль. Встановлено, що після трьох прослуховань учасники експерименту більш активно виявляли узгодження зі змістом повідомлення, ніж після одного, а також демонстрували найбільшу кількість сприятливих когнітивних реакцій. У тому випадку, коли інші обстежувані прослухали це ж саме повідомлення п'ять разів підряд, то ступінь переконаності аудиторії до змісту не зросла, як після трьох повторень, а істотно зменшилася [Там само, с. 195, 196].

Отож, часте повторення мудрого – це насправді перебір, перенасичення інформацією. В людини виникає природне бажання утвердити свою свободу шляхом дій, котрі протилежні вимогам цього зовнішнього чинника. У цій ситуації виграє відносно складне повідомлення, що потребує багаторазового повторення для його розуміння, оскільки із нього можна продовжувати *добувати* інформацію, *реагувати* на неї та *оперувати* нею. Крім того, якщо не брати до уваги ефект надлишку будь-якого повідомлення, то чим “більше когнітивних реакцій у нас викличе інформація, тим *категоричнішою* стає наша установка щодо предмета сказаного, з'явиться велика кількість асоціацій, які поєднують нову установку із наявними у нас переконаннями, знаннями... У процесі *переконання критерієм успіху можна вважати той момент, коли бажаний погляд набуває категоричності*, яка глибоко заляже у свідомості переконаної людини” (Як співається у старій пісні: “Я не втомлююсь повторювати, що кохаю тебе, тому через це щасливий ...”). “Більше того, *впровадження сильних (категоричних) установок – міцний фундамент для того, щоб протягом усього часового відтинку переконання не втратило стійкості*” [Там само, с. 197, 198].

Щодня у світі збільшується кількість людей, котрі купляють непотрібні, шкідливі для здоров'я, небезпечні і надто дорогі, речі лише тому, що вони є жертвою впливу. На будь-кого можна діяти за допомогою одного із способів

тиску, систему яких наводять Ф. Зімбардо та М. Ляйпше. Перший “полягає в тому, щоб реципієнти вашого повідомлення відчували, що повинні *відзвітуватися* перед авторитетним джерелом. Другий спосіб – це схилити їх до розгляду позиції, що *протилежна* тій, у правильності якої вони тепер переконані. По-третє, можна задавати реципієнтам такі *запитання*, на котрі неминуче мають бути позитивні відповіді, що спричинюватимуть зміни у їхніх переконаннях. По-четверте, можна зробити так, щоб Ваше повідомлення *зачіпало потреби*, які належать установкам аудиторії, тобто влучало у мішені [Там само, **с. 238, 239**]. Зазначені види впливів спрямовані на зміну когнітивної структури, в котру функціонально вплетені установки і певні переконання.

Наведемо приклад *підкорення* діяння з допомогою запитань анкети, де буде показано як змінюється установка особи. Методика ґрунтується на правилі ведення бесіди, що зобов’язує інших відповідати на запитання, а не обговорювати їх. Якщо ставити питання таким чином, то люди будуть змушені обґрунтовувати також свої позиції, що насправді протилежні власним думкам. Аналогічну процедуру із використанням навідних запитань можна використовувати для зміни і соціально-політичних установок [219].

“Розглянемо випадок, що виник із Вілмою, яка притримувалася консервативних традиційних поглядів на гендерні ролі. Одного разу знайома запитала її: “Як ти думаєш, чому жінки кращі керівники, ніж чоловіки?” Вілма відповідає: “Насправді я не знаю, чи правда це, але треба подумати. Мабуть, жінки все ж краще розуміють потреби чи почуття інших людей, їм вдається підтримувати злагоду в групі”. Відповідаючи, Вілма підтверджує зміст запитання і схвалює жінок як більш умілих керівників у буденному житті. Тут виникає ситуація, в якій вже реципієнтка є не крайньо консервативною особою” [64, **с. 243**].

Підкреслимо, що й в інших дослідженнях знайдені підтвердження даної процедури, що може ефективно застосовуватися для зміни установок [231; 232]. Відтак цей спосіб

впливу (за допомогою навідних запитань) примушує людину конструктивно розглядати думки, які суперечать її установкам. Проте аналізована процедурна схема, – як стверджують закордонні вчені, – має один недолік: чітко сформовані установки важко підлягають змінам через опертя процесів самоатрибуції. І тому метод навідних запитань не буде мати успіху, якщо людина глибоко впевнена у правильності власної позиції. Однак у результаті соціально-психологічного “ремонту установок”, – пише В. Свонн, – народилася парадоксальна методика – *“надустановчого” навідного запитання*. Її процедура ґрунтується на таких міркуваннях: абсолютно впевнені у своїх діях люди відмовляються давати стверджувальні відповіді на будь-які запитання, що виявляють позицію, відмінну від їхньої власної. Вони прагнуть того, щоб ви зрозуміли їх погляди на суть справи. Тому запитання до таких людей мають бути такі: “Чому Ви поділяєте думку окремих чоловіків, котрі вважають, що жінкам краще ходити босими і бути завжди вагітними?” чи “Чому чоловіки завжди кращі керівники, ніж жінки?”. Особа із категоричною та ще й консервативною установкою буде чинити опір такій відповіді і вискаже майже ліберальні думки, про наявність яких у власній свідомості вона ніколи не підозрювала [232; 234].

Якщо, скажімо, спостерігати за людьми, то легко помітити, що одні піддаються переконанню, інші – чинять відчайдушний опір. Останні – реальний наслідок того, що в них уже сформувалися способи дій, мислення, установки, котрі впливають на когнітивну та емоційно-вольову сфери й не дають змоги сумніватися в їхній високій позитивності. Здебільшого слабкий опір характерний тим особам, чиї позиції та думки перебувають на етапі становлення. Люди, котрі легко піддаються переконанню переважно мають негативний образ власного Я, низьку самооцінку, послаблену мотивацію, тому що не поважають себе, свої погляди, позиції і навіть переживання. Хоча бувають випадки, коли особи з

низькою самооцінкою не підпадають під сторонній вплив головно через відсутність розуміння інформації, здатність осмислювати її. Тому домогтися від людей меншої піддатливості під час чужого впливу – завдання немовби просте, оскільки розроблені *способи* підвищення *опертя* тих осіб, на яких чинять тиск. Можна: а) підкріплювати в них відданість сформованим переконанням, б) давати їм ґрунтовні знання, в) навчати оспорювати чужі аргументи чи г) попереджувати про задумані атаки на їхній стиль життя та установки [див. **64**, с. **251**]. Крім того, Ф. Зімбардо та М. Ляйппе вказують ще й на такі важливі моменти у процесі зовні спрямованого діяння: кожному із нас систематично потрібно глибоко аналізувати будь-яке повідомлення, що надходить на нашу адресу, й цей аналіз має стати звичкою; треба виробити вміння при потребі сказати “ні”; не варто вірити у просте розв’язання складних особистих, соціальних і політичних проблем; уникати “тотальних ситуацій”, що незнайомі та обмежують наш особистий контроль і свободу дій, тобто відмежовуватися від чинників залежності від інших у плані отримання інформації, винагороди та орієнтації в довкіллі; нарешті, ніколи не підписувати документів миттєво, відразу, а після перерви і роздумів [Там само, с. **262**, **263**]. Тому важливо зважати на способи персонального опору, рекомендації вчених та мудрість у споживанні будь-якого стороннього впливу.

Отже, соціальний вплив відомих учених спрямований на динамічну *систему установок*, до якої належать “п’ять компонентів: *установка*, *когніції* (переконання та знання), *афективні реакції* (відчуття), *поведінкові інтенції* (наміри) і *власна поведінка*. Навіть якщо спроба діяння не організує безпосереднього впливу на поведінку, то вона спроможна змінити переконання чи установки. У такий спосіб готується підґрунтя для подальшого руху поведінкових актів. Зважаючи на те, що система установок має складну внутрішню організацію, треба змінити один компонент (наприклад, установку), що спричинить динамічну перебудову іншого складника (наприклад, поведінки)” [Там само, с. **56**].

Щоб досягнути власної чи організаційної мети здебільшого треба внести істотну корекцію у систему установок інших людей. Більшість із нас досягає поставлених перед собою завдань, хоча, імовірно, не є професійними спеціалістами впливу. Тому що ментальний досвід людства за тривалий проміжок часу тенденційно забезпечує глибоке розуміння психології не лише теоретичного, а й практичного діяння на інших. Різнобічно це підтверджує концепція соціального впливу Ф. Зімбардо та М. Ляйппе. Вона може стати ефективним засобом для досягнення особистих, міжособистих, суспільних чи благородних цілей кожного. Останні можуть конкретизуватися, наприклад, у “пропаганді установок і поведінки, які сприятимуть охороні навколишнього середовища; вихованні у людей звичок, котрі спричинюватимуть фізичне здоров’я і благополуччя; допомозі тим, хто має психологічні проблеми в досягненні душевного щастя шляхом психотерапії” [Там само, с. 359].

Як завоювати друзів і впливати на людей. Відомий англійський дослідник Д. Карнегі [73] наводить *принципи спілкування* з людьми, що принесуть кожному успіх та взаєморозуміння у процесі комунікації.

1. Замість того, щоб звинувачувати, постарайтеся зрозуміти людину, що значно корисніше Вашої критики, оскільки це виховує в неї здатність ставитись до Вас терпляче, із співчуттям і добротою.

2. Перш за все треба пробудити зацікавленість, щоб примусити саму людину захотіти зробити що-небудь.

3. Коли займаємося розв’язанням своїх проблем, то витрачаємо 95% часу на думки про себе, що неправильно; треба перестати думати про власні бажання і чесноти, а спробувати краще пізнати позитивні якості інших людей і висловити їм схвалення, вдячність, причому від усієї душі, відверто; відтак треба бути щедрим на похвалу.

4. Кращий спосіб впливати на людину – це говорити з нею про те, чого вона хоче, і спробувати допомогти їй досягти бажаного.

5. Потрібно завжди враховувати погляди інших людей,

їхні сумніви і плани.

Далі учений пропонує *способи сподобатися* людям [Там само, **с. 98**]:

1. Проявляйте до них щирий інтерес.
2. Посміхайтесь.
3. Пам'ятайте, що ім'я людини є для неї найкращим словом з усього лексичного запасу.
4. Умійте добре слухати і заохочувати співбесідника до розмови.
5. Заводьте бесіду про те, що цікавить Вашого співбесідника, а не Вас.
6. Намагайтеся дати людині відчуття її перевагу над Вами, робіть це щиро і природно.

Дванадцять *способів примусити особу стати на Вашу точку зору* [Там само, **с. 160**]:

1. Не можна взяти верх у суперечці; єдиний спосіб здобути у ній перемогу – це уникнути її.
2. Поважайте думку іншої людини, Вашого співбесідника; ніколи не говоріть йому, що він не має рації.
3. Якщо Ви знаєте, що хтось думає чи хоче сказати про вас щось негативне, обеззбройте його, сказавши про це першим; якщо ж Ви не маєте підстав уникнути критики, то визнайте це швидко і категорично.
4. Починайте завжди бесіду в дружньому тоні, привітно, адже крапля меду приваблює мух більше, ніж цілий лантух жовчі.
5. Розмовляючи з кимось, не піднімайте питань, у яких Ваші думки розходяться, а починайте і продовжуйте говорити про ті проблеми, думки з яких збігаються; примушуйте людину говорити “так” відразу, тобто намагайтеся одержати ствердну відповідь на початку бесіди.
6. Дайте змогу співбесіднику більше говорити, а самі намагайтеся висловлюватися менше; якщо Ви не згодні, то не переривайте співбесідника, це небезпечно; уважно вислухайте, підкидаючи запитання, та намагайтеся адекватно зрозуміти його.
7. Дайте людині відчуття, що ідея, яку Ви висловили, належить їй, а не Вам.

8. У будь-якої людини є причини поводити себе так, а не інакше; знайдіть причину і Ви одержите ключ, з допомогою якого розгадаєте її дії і навіть особисті якості; намагайтеся дивитися на речі очима вашого співбесідника.

9. Ставтесь із співчуттям до бажань іншої людини.

10. Звертайтеся до шляхетних, а не природних мотивів.

11. Реалізуйте принцип наочності для доказу своєї слухності.

12. Якщо Ви хочете примусити вольову людину прийняти Ваші погляди, то киньте їй виклик у тому розумінні, що візьміть під сумнів її можливості і спроможність щось зробити, або, навпаки, публічно заявіть, що вона це може зробити.

Дев'ять способів змінити думку людини, не викликаючи її образи чи незадоволення [Там само, с. 184]:

1. Починайте бесіду з похвали співбесідника і захоплення ним.

2. Не говоріть людині прямо в очі про її помилки.

3. Перш ніж критикувати інших, вкажіть на власні недоліки.

4. Задавайте запитання, замість того, щоб самому наказувати.

5. Дайте змогу людині зберегти свою репутацію.

6. Хваліть співбесідника за найменші його досягнення, будьте щирими, щось схвалюючи, і щедрими на похвалу.

7. Створюйте людині добру репутацію, яку вона могла б виправдати, приписуйте їй добрі якості, підтверджуючи які, вона здійснюватиме гідні вчинки.

8. Використовуйте заохочення; намагайтеся підтримати в людині краще: те, що Ви хочете від неї отримати, легко може бути здійснене тільки нею.

9. Поводьтесь так, щоб людина була щаслива зробити те, що Ви їй пропонуєте.

Сім правил, щоб зробити Ваше сімейне життя щасливим [Там само, с. 212–214]:

1. Ні за яких умов не прискіпуйтеся.

2. Не намагайтеся змінити свого партнера.

3. Не критикуйте.

4. Будьте щирі.

5. Виявляйте увагу.

6. Будьте ввічливі.

7. Прочитайте книгу про сексуальний аспект шлюбу.
Правила для чоловіків у вигляді запитань.

1. Чи залицяєтеся Ви до дружини, даруєте їй інколи квіти, виявляєте при цьому увагу, ніжність?

2. Чи зберігаєте правило – не критикувати жінку у присутності інших?

3. Чи даєте кошти, на які жінка має змогу купити все необхідне, окрім господарських потреб?

4. Чи докладаете зусилля до того, щоб зрозуміти її мінливий жіночий настрій, допомогти їй, коли вона втомилася?

5. Чи Ви проводите із дружиною хоча б половину вашого вільного часу?

6. Чи утримуєтеся від порівняння, як готує їжу чи веде господарство Ваша жінка, і того, як це робить мати чи інші жінки – якщо порівняння не на її користь?

7. Чи виявляєте інтерес до її інтелектуального життя, прочитаних нею книжок, або поглядів на громадянські проблеми?

8. Чи дозволяєте своїй дружині танцювати з іншими чоловіками, приймати від них знаки дружньої уваги, не роблячи при цьому ревливих зауваг?

9. Чи використовуєте моменти, щоб похвалити її і чи виявити власне захоплення нею?

10. Чи дякуєте дружині за невеликі послуги, що вона надає Вам, наприклад, тоді, коли прише гудзик, заштопає шкарпетки, занесе в хімчистку костюм?

I, насамкінець, також у запитаннях, *правила для дружин.*

1. Чи надаєте Ви своєму чоловіку повну свободу у його службових справах, утримуєтеся від критики друзів, вибору секретарки, або від того, що працює в неробочий час?

2. Чи спрямовуєте зусилля на те, щоб домівка була затишною і цікавою?

3. Чи змінюєте меню обідів, сніданків, вечері так, щоб чоловік сів до столу і ніколи точно не знав, яка їжа його очікує?

4. Чи маєте уявлення про справи чоловіка і чи можете із користю обговорювати їх з ним?

5. Чи здатна Ви мужньо і бадьоро зустрічати грошові труд-

1.2. Проблема психологічного впливу та способи її розв'язання у вітчизняній психології

нощі, не критикувати чоловіка за допущені ним помилки і не порівнювати його із чоловіками, які досягнули більшого успіху?

7. Чи докладаєте Ви окремі зусилля для того, щоб бути в хороших стосунках із його матір'ю та іншими родичами?

8. Чи йдете на компроміс при невеликих розходженнях в інтересах спільної згоди?

9. Чи стежите за інформаційними новинами, новими книгами, ідеями, з тим щоб підтримати інтелектуальні інтереси чоловіка?

Отже, концепція впливу Д. Карнегі покликана допомогти людям налагодити міжсуб'єктні взаємостосунки, сформувані відносини позитивного співробітництва та емпатійного ставлення до себе. Помітно, що автор книги не прагнув досліджувати глибини людської душі. Він стверджує, що у відповідних випадках вчиняйте ось так і переконаєтеся, що все піде на лад. Іншими словами, для кожної “проблемної ситуації” як окремого “замка” пропонується знайти “ключ”. Вказані принципи спілкування, способи сподобатися іншим, змінити думку людини, правила поведіння у сімейному житті зосереджують нас на тому, щоб менше рефлексувати, а більше *маніпулятивно практикувати*, тобто шукати ситуативно вигідні розв'язки, котрі дають змогу здолати складні обставини взаємин.

Взаємозв'язок стратегій і парадигм психологічного впливу. Перш ніж обґрунтувати відомі стратегії та парадигми людського діяння, звернімося коротко до *категорії впливу*. Остання вказує на безпосередній зв'язок між запитаними і ви-могами соціальної практики й подальшим становленням психологічної науки в контексті розвитку технік, алгоритмів,

методів, механізмів управління психічними феноменами. За словником сучасної російської мови, *вплив* – це “дія, котра здійснена будь-ким та будь-чим на когось, або щось...” [153, с. 255]. Г.О. Ковальов стверджує, що в життєвому контексті, *впливати* – означає справляти спрямований тиск на щось, наприклад, суб’єкта на об’єкт, щоб змінити стан останнього. Таке розуміння суті цього явища вельми розповсюджене на буденному рівні розуміння аналізованого предмета осмислення. Під *впливом* відомий російський учений розуміє процес, що виникає на різних рівнях існування матеріальних явищ та їх окремих властивостей (фізичних, хімічних, біологічних, енергетичних, інформаційних тощо), реалізується під час взаємодії двох чи більше рівновпорядкованих систем і результативно забезпечує зміну в структурі (просторово-часових характеристиках) чи стані хоча б однієї із цих систем [77, с. 4-5]. Крім того, виявлене холичне (цілісне) спричинення, а також структурна багатоякісність і багаторівневність психічної організації людини, – пише далі Г.О. Ковальов, – зумовлює необхідність використання системного аналізу в розробці категорії психологічного впливу. Саме у цьому випадку зазначене діяння організується як надскладний феномен-процес, котрий забезпечує регуляцію різних функціональних цілісностей і станів у сфері психіки [Там само].

Історію психології, на думку цього дослідника, можна розуміти як відповідь на запитання про *сутність, природу, критерії ефективності* психологічного впливу, а також як розвиток поглядів і підходів до пояснення об’єктивних і суб’єктивних детермінант (причин) цього процесу. Він обґрунтовує *три основні парадигми*, з допомогою яких можна пояснити природу і закономірності психологічної реальності, спираючись на відомі стратегії міжособистісного впливу [77; 78].

Першою і найбільш традиційною є *об’єктна*, або *реактивна парадигма*, згідно з якою психіка і людина зага-

лом розглядаються як пасивні об'єкти впливу зовнішніх умов, як їхній продукт. Отож дана парадигма обстоює **імперативну стратегію**, основні функції якої зосереджуються на контролі поведінки та установок людини, їх підкріпленні і спрямуванні у те чи інше русло. Реалізація зазначеної стратегії відбувається найчастіше там, де особистість через обставини має обмежені можливості здійснювати самостійний вибір учинків, одноосібно приймати рішення. В суспільній практиці це доречно за екстремальних умов, коли потрібно вдаватися до оперативних і важливих заходів у ситуації дефіциту часу. Очевидно, що у вихованні підростаючого покоління ця стратегія не може бути ефективною, оскільки явно чи не явно суперечить завданню виявити і максимально збагатити позитивний психосоціальний потенціал наступників, сформувати у них не лише зовнішню освіченість, а й внутрішню культурність.

За останніх півстоліття у психологічній науці відбулися різкі зміни, пов'язані з відмовою від підходу до людини як до "пасивного ректора". Перевагу нині має інший погляд, за якого основу її природи становлять активність і вибірковість у процесі відображення будь-якого зовнішнього тиску, а суб'єкт здійснює перетворювальний вплив лише на психологічну інформацію, що надходить до нього [77, с. 9]. Він визначений як **акціональний** і всебічно обґрунтований у західній когнітивній психології. Остання прагне конкретизувати загальнолюдські і моральні проблеми й відповісти на запитання про соціальну відповідальність людини за техногенні досягнення. Тому ця стратегія впливу в межах акціональної парадигми є сутнісно **маніпулятивною**.

Отже, незважаючи на присутність у тлумаченні психічної активності та індивідуальної вибірковості суб'єктного відображення, при використанні конкретних методів впливу особа все ж залишається об'єктом зовнішнього навіювання і маніпулювання. Тому імперативна і маніпулятивна стратегії *психологічного тиску* описують об'єктний та монологічний аспекти людського буття, де особистості в цілому відводиться

пасивна роль.

Такий одновимірний підхід до людини, як відомо, має історичне коріння у філософії, культурі, природознавстві, що відображає песимістичний погляд на її природу. Йому нині протистоїть *оптимістична традиція гуманістичної психології і філософії*, яка виходить з творчого позитиву існування кожного, орієнтуючись на моральність і доброту, альтруїстичну спрямованість і внутрішню свободу. Найпомітнішими постатями гуманістичного напрямку в західній психології є А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, Е. Фромм та ін. На відміну від об'єктного підходу до людини даний напрям характеризується як **“суб'єкт-суб'єктний”**, або **діалогічний** [77; 78]. Тут особистість – продукт і результат спілкування з її подібними особами, тобто є інтерсуб'єктивним утворенням, а психіка розглядається як відкрита динамічна система, котра володіє внутрішніми і зовнішніми контурами самоорганізаційного регулювання.

Сучасну наукову розробку *суб'єкт-суб'єктний підхід* отримав у дослідженнях О.О. Бодальова [24], Б.Ф. Ломова [105], О.М. Матюшкіна [111] та інших, а також науковців-гуманітаріїв – С.С. Аверінцева, В.В. Іванова, Ю.І. Лотмана, Г.Я. Буша. Зокрема, останній, активізуючи широкий історичний простір теоретико-методологічного обґрунтування *діалогіки як науки про діалог*, характеризує процес і виявляє закономірності повноцінної діалогічної взаємодії як усезагальної форми перетворення міжособистісних та функціонально-рольових діалогічних ставлень із віртуальної наявності у форму дієвих відношень на підґрунті інтимного творчого контакту та внутрішньої солідарності [29, с. 137-139].

Отож потреба у створенні нової, діалогічної методології до пізнання природи людини переконливо обґрунтовується у працях не тільки психологів – Г.О. Балла, М.С. Бургіна [17], Г.О. Ковальова [77], Л.А. Радзіховського [79], Т.А. Флоренської [171] та ін., а й філософів – Б.С. Біблера [22], Г.Я. Буша [29]. Саме за діалогічного підходу по-іншому формулюється

проблема психологічного впливу, центральною ланкою якої є дослідження **розвивальної стратегії** в організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Соціальна першоумова її реалізації – **діалог**, а визначальні нормативи і принципи його здійснення – емоційна й особистісна відкритість партнерів-комунікантів, психологічний настрій на актуальний стан один одного, щирість, довір'я і безпосередність у вияві почуттів та душевних станів.

Отже, на нашу думку, у конструктивно зорієнтованій *комунікативній ситуації* дві особистості утворюють певний спільний **розвитковий простір**, який має конкретну часову протяжність і створює картину єдиної емоційної зустрічі-події у взаємостосунках. Тому впливу як такого у процесі реалізації розвивальної стратегії не існує; він поступається місцем *психологічній єдності суб'єктів*, у котрій розгортається творче взаємозбагачення різних ментальних дослідників й виникають передумови для самовпливів і саморозвитку. Діалог, адекватно відтворюючи суб'єкт-суб'єктну природу самої людини, найбільше придатний для організації продуктивних розвивальних контактів між особистостями різного віку, тієї чи тієї статі, самотнього психологічного соціо-виявлення, окультурення внутрішнього світу загалом.

Окремо зауважимо той факт, що під час дослідження розвивальної стратегії психологічного впливу Г.О. Ковальов користується системним аналізом, і тому розуміє її ковітальне втілення як цілісний багаторівневий і різноякісний процес, котрий забезпечує різне функціонування психостанів у єдиній логіці самоорганізації внутрішнього світу людини. У зв'язку з цим він виділяє класи психологічного впливу (*рис. 3*).

Важливо, що автор обґрунтовує теоретично *простір* і *час* у статусі категорій психологічного впливу, що характеризують такі його властивості – стійкість і мінливість (змінюваність). Він вводить такі просторові імперативи, які концептуально єднають обоюсторонній перебіг міжсуб'єктної взаємодії і психологічного впливу. Це, передусім, фізична дистанція,

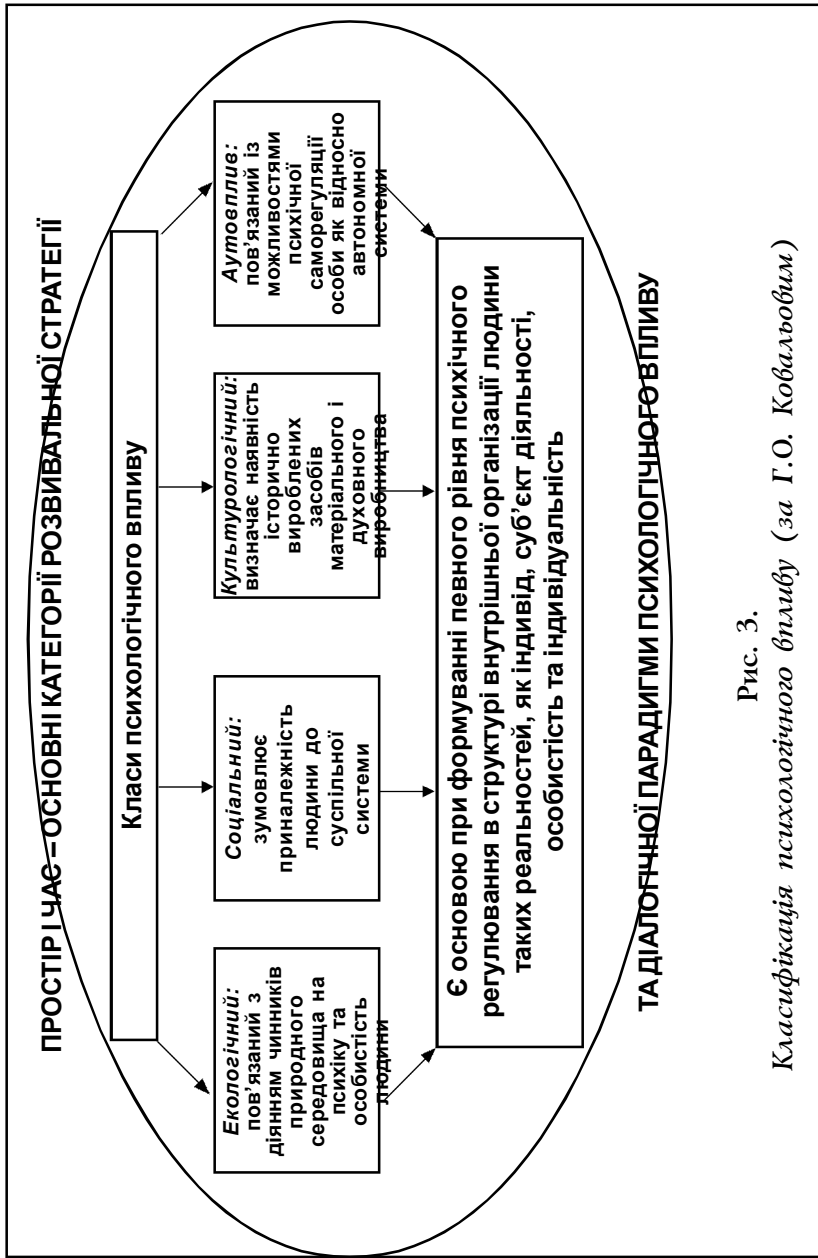


Рис. 3.
Класифікація психологічного впливу (за Г.О. Ковальовим)

що розуміється як просторовий норматив організації контактів між людьми, і психологічний простір як інтеріоризований досвід соціальних зв'язків особистості, котрі трансформовані в суб'єктивному полі значень і вимірюються персоніфікованою семантикою [77, с. 22, 25]. Щоб ґрунтовніше пізнати природу психологічного впливу російський психолог вирізняє в дослідженні відомі рівні аналізу часового імперативу (психофізичний, психофізіологічний, соціально-психологічний, соціальний та особистісно-психологічний). Взаємозв'язок категорій простору і часу, на наш погляд, характеризується динамічністю співвідношення у структурі психологічної організації людини. Їх переосмислення може впливати на процес перебудови психопростору особи, часові чинники регуляції досвідних переживань і на цикл емоційного ставлення до них.

Психологічні способи впливу у процесі соціальної взаємодії. Відомі вітчизняні дослідники Г.М. Андрєєва, М.Н. Корнєв, А.Б. Коваленко під час дослідження різних аспектів спілкування довели, що зміст кожного з них містить певні способи впливу індивіда один на одного. “Але оскільки спілкування не існує поза діяльністю, а остання організовується у групах, головною детермінантою взаємовпливу людей є спільна групова діяльність. Тільки з метою аналізу можливе ізолюване, поза контекстом діяльності, вивчення способів впливу”. Водночас сенс реального діяння полягає у трансформації поведінки та діяльності, напрямком якої визначається спільними цілями і завданнями [84, с. 107].

Науковці виділяють основні способи впливу між людьми (*рис. 4*) і вказують, що “вивчення деяких із них історично було пов'язане з першими соціально-психологічними теоріями і тому здійснювалося в контексті психології таких великих спільностей, як маса, натовп тощо. У зв'язку з переходом соціальної психології до активного розгортання експериментальних досліджень, перенесенням наголосу на малу групу інтерес до загальних способів впливу було втрачено. Більше того, серед окремих соціальних психологів існує думка, що

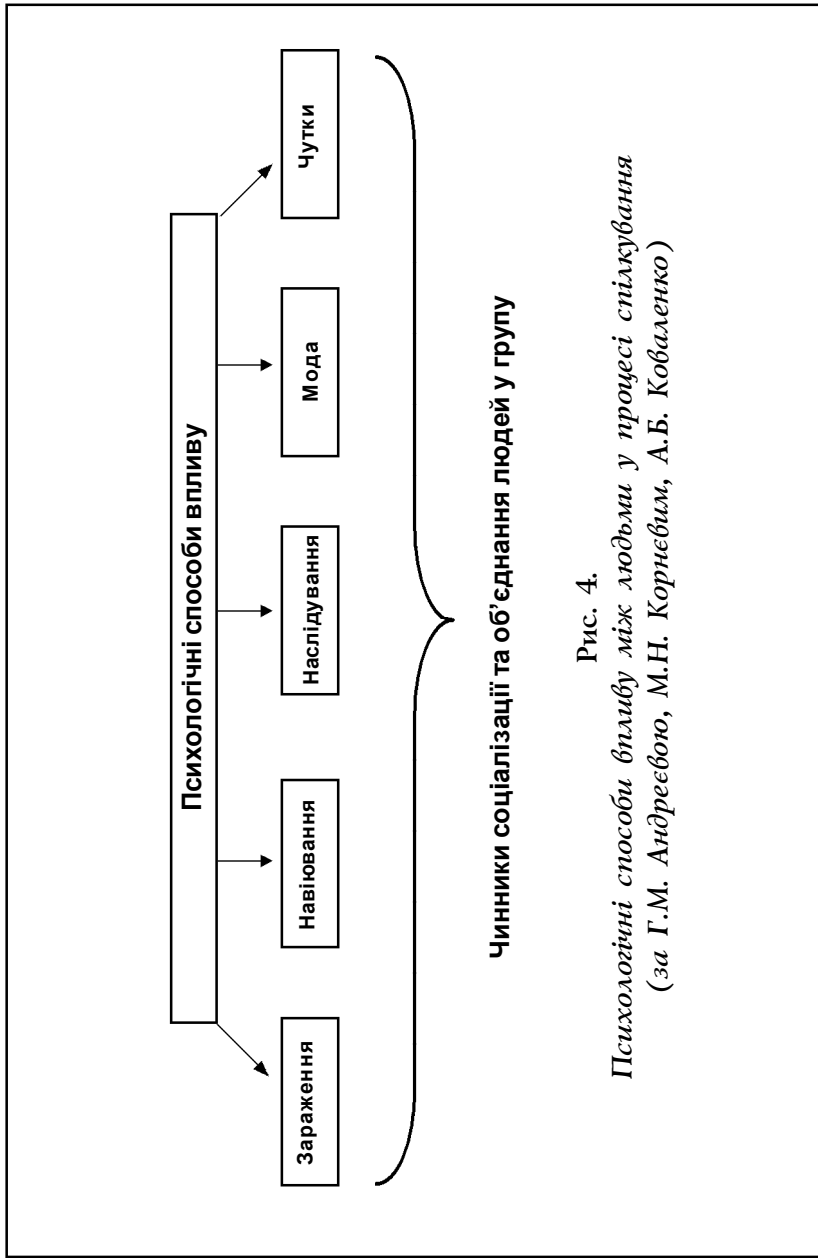


Рис. 4.

Психологічні способи впливу між людьми у процесі спілкування
(за Г.М. Андрєєвою, М.Н. Корнєвим, А.Б. Коваленко)

ця проблематика взагалі “старомодна” і не заслуговує на увагу” [Там само]. Зокрема, **зараження** завжди висвітлювалося як особливий спосіб впливу, який інтегрує групову діяльність і здебільшого виявляється у спалахах душевних станів. Це можуть бути масові психози, релігійні екстази, колективна паніка тощо. Тому “зараження – це неусвідомлювальна, мимовільна схильність індивіда до певних психічних станів” [11, с. 175; 84, с. 108]. Воно виникає й поширюється шляхом передачі суголосного психічного настрою, котрий супроводжується насиченими емоційними реакціями під час безпосереднього контактування співрозмовників. До того ж чимало дослідників, – як пишуть Г.М. Андреева, М.Н. Корнєв, А.Б. Коваленко, – констатують наявність особливої “реакції зараження”, яка виникає здебільшого у великих відкритих аудиторіях, коли емоційний стан підсилюється шляхом багаторазового “відображення” за моделями звичайної ланцюгової реакції. Такий ефект має місце насамперед у неорганізованій спільності, найчастіше у натовпі [11, с. 175; 84, с. 109].

Вочевидь важливе значення у процесі зараження належить спільності оцінок та установок схильного до зараження загалу. Так, під час виступу популярного актора чи політика аплодисменти є стимулом, котрий впливає на вказану спільність, відіграючи роль ситуативно-розвиткового імпульсу і навіювального активатора. Різні аудиторії по-різному піддаються зараженню, що залежить здебільшого від культурного розвитку особистостей і, щонайголовніше, рівня розвитку їхньої самосвідомості. На слухну думку Б.Ф. Поршнева [127], в сучасних суспільствах зараження відіграє значно меншу роль, ніж на початкових етапах людської історії. Це

* Термін “паніка” походить від імені грецького бога Пана – покровителя пастухів, пасовищ і отар. Він викликав своїм гнівом “шаленство стад”, які під його впливом кидалися у вогонь чи прірву [84, с. 110].

спричинено такою залежністю: чим вищий рівень розвитку соціуму, тим критичнішим є ставлення співгромадян до сил, які автоматично спонукають їх до тих чи інших переживань, дій, учинків, а тому послаблюється дієвість механізмів зараження.

Відомо, що особливою ситуацією, коли істотно підсилюється вплив через зараження, є *паніка*, котра охоплює гурт певним емоційним станом і характеризує різновид хаотичної поведінки натовпу, що повно розбалансований внаслідок дефіциту, або надлишку інформації*. Приводом до паніки є: а) поява певної спричинювальної ситуації і б) наявність шокуючого стимула, що блокує освоєні форми поведінки. Останній повинен бути дуже інтенсивним, або зовсім невідомим раніше, тобто викликати абсолютне зосередження уваги на собі. Тоді перша реакція натовпу – потрясіння і сприйняття ситуації як винятково кризової, катастрофічної. Таке потрясіння спричиняє збентеження, розпач, страх. Внаслідок цього кожен представник загалу імпульсивно вдається до неврівноважених і поквалітивних спроб інтерпретувати подію в межах власного досвіду чи пригадує аналогічні ситуації з досвіду інших. Відчуття гостроти, необхідності швидкого прийняття рішення заважає логічному осмисленню кризової ситуації і викликає ще більший страх. Якщо він внутрішньо не здоланий, то неадекватна афективна реакція спільників посилюється і переходить у жах. Тоді переляк одних позначається на інших, що, зі свого боку, примножує переляк перших. Але найскладніше для психологів те, що паніку важко досліджувати і безпосередньо фіксувати як специфічне масове явище, оскільки ніколи наперед не відомий час її виникнення, а в ситуації реального панікування не можна залишатися об'єктивним спостерігачем.

Переважно паніка ініціюється *чутками*, засобами масової інформації, соціальними, політичними чи іншими сенсаційними подіями. Показовим щодо цього є приклад виникнення масової паніки у штаті Нью-Джерсі у США 30 жовтня 1938 року, який наводять Г.М. Андреєва, М.Н. Корнєв, А.Б. Ко-

валенко [11, с. 176; 84, с. 111–112].

У цей день по радіо передавали інсценізацію роману Г. Веллса “Війна світів”. Передача велася у вигляді репортажу з місця висадки войовничих істот, котрі сіяли навколо смерть і руйнування. Перед цією передачею слухачів ознайомили з повідомленнями, які начебто надійшли від відомих астрономів про те, що до Землі наближаються “марсіанські об’єкти”.

Одразу після передачі у штаті Нью-Джерсі, на теренах якого неначе розпочалася війна, зчинилася велика паніка. Люди намагалися якомога швидше вибратися з небезпечного району, оволодіваючи машинами, автобусами.

У цій ситуації маси радіослухачів різних вікових та освітніх прошарків (1 млн 200 тис. осіб) пережили стан, подібний масовому психозу, повіривши у вторгнення марсіан на Землю. Хоч багато з них точно знали, що по радіо передається інсценізація літературного твору (тричі про це оголошував диктор), але майже 400 тисяч людей особисто засвідчили “появу марсіан”. Описане явище було спеціально проаналізоване американськими психологами. У їхніх висновках здебільшого підкреслювалися психологічні особливості пропаганди засобів масової інформації, зокрема радіо, а також поведінки людей, які піддалися паніці.

У поясненні “феномена 30 жовтня 1938 року” дуже часто поза увагою залишаються інші, не менш важливі чинники – соціальні та політичні. Варто згадати міжнародні обставини, які передували події у Нью-Джерсі. За місяць до цього був підписаний Мюнхенський договір, який віддав Чехословаччину під владу Гітлера. Весь світ очікував початку війни. Статті у газетах, радіопередачі, розмови людей зводилися до того, коли фашисти почнуть війну з Англією та США. Очікувалася поява німецького десанту та підводних човнів біля берегів США. Лунали заклики до мобілізації. Увага до можливого повідомлення газет, радіо дедалі зростала.

Тому не дивно, що коли по радіо люди почули повідомлення, що хтось напав на США, що “вони” займають дедалі більшу територію, що вже є вбиті, сумнівів у багатьох слухачів щодо того, з ким іде війна, не було. Як показало обстеження, із шести мільйонів американців, котрі слухали передачу, більше мільйона були охоп-

лені безпідставною панікою. Переважно це були ті, хто ввімкнув приймач після початку передачі і не чув передмови до неї.

У цьому випадку відіграли свою роль також особистісні якості тих, хто піддався впливу радіопередачі. Першими почали рятувати себе люди з низькою освітою, самотні, хто перебував у конфлікті з оточуючими, незадоволені чимось, тривожні, дратівливі, озлоблені. Саме такі люди більш схильні до неконтрольованих емоційних виявів, ніж до раціонального аналізу, критичної оцінки ситуації та адекватної, зваженої поведінки.

Серед набору попереджувальних методів у боротьбі з панікою одним з головних є організація ефективного керівництва з одночасним формуванням довіри до нього. “Хто володіє інформацією, той володіє ситуацією”, – мовиться в народі. Тому вчасна чітка поінформованість дає змогу здолати невпевненість будь-якого гурту й у такий спосіб відвернути паніку. Крім того, не менш важливу роль тут відіграють знання членами групи своїх функціональних обов’язків, обставин, причин скрутної ситуації, можливостей одержання об’єктивних відомостей про них. У психології доведено, що зупинити паніку може лише навмисна, рішуча та інтенсивна дія, яка виведе людей із ситуації шоку чи потрясіння. Так, в окремих театрах під час пожежі уся труппа виходила на сцену і виконувала національний гімн, або добре відому хорову пісню. Тоді люди, хоч на мить, але зупиняються, переключаючи всю увагу на сцену. Цього моменту буває достатньо для того, щоб встановити з ними контакт й організувати евакуацію. Скажімо, подається команда: “Стояти на місці!”, “Лягай!”, “Усі назад!” та ін. Перший, хто підкориться наказу, стає зразком для наслідування, а відтак усвідомлення і наступного контролю над собою [див. 84, с. 113].

***Навіювання** або сугестія – процес психічного впливу на людину чи групу при послабленому усвідомленому контролі, некритичній оцінці змісту повідомлень, які нею сприймаються [Там само, с. 114]. Як вид впливу характеризується однобічним, активним, персоніфікованим перебігом*

діяння особи на особу чи групу, містить однаковість переживання на відміну від зараження як способу одночасного співпереживання між людьми спільного психічного стану. Перше зумовлене вербальною та невербальною (міміка, жести, слова) активностями індивіда і спрямоване не на логіку, мислення та аналіз, а на готовність людини отримати наказ діяти чи вчиняти певним чином. Кожен із нас не в змозі повністю позбавитися впливу сугестії, але різними засобами спроможний обмежити, локалізувати чи принаймні зменшити її вплив на себе. Передусім будь-що треба прагнути вийти за межі кола “Ми”, інакше не уникнути застою свого життя, деструктивної замкненості (родинна, національна, професійна, політична тощо), яка слугує пануванню сугестії.

*Суть **наслідування** полягає у відтворенні особою певних зовнішніх рис і взірців поведінки, манер, дій, вчинків, які характеризують об’єкт і насичені певною емоційністю та раціональністю* [Там само]. Великого значення цьому феномену приділяв Г. Тард, який є автором теорії наслідування. Остання проголошує імітування фундаментальним принципом розвитку та існування суспільства. Саме за умов копіювання виникають групові норми і цінності, де наслідування – джерело прогресу і стабільності соціальних відносин. При цьому вчений виділяє такі різновиди імітування: логічне і нелогічне, внутрішнє і зовнішнє (за послідовністю і механізмом руху), наслідування-мода і наслідування-звичай (за мірою стійкості), наслідування всередині класу і поза ним (за соціальною природою) [158].

Оригінальна спроба тлумачення природи наслідування також належить М.К. Михайловському, який розрізняє зовнішні і внутрішні чинники, що впливають на формовияви наслідування. Зовнішній спонукає до копіювання і характеризує стиль поведінки людини, яка перебуває в незвичних обставинах; внутрішній обмежує психодуховний світ людини схильністю до навіювання, слабкістю волі, недостатністю розвитку здатності свідомо контролювати свої дії. У будь-

якому разі наслідування не зводиться до акту автоматичного і несвідомого повторення заданого зразка, а є складним соціально-психологічним явищем, котре охоплює не тільки сліпе копіювання, дзеркальне повторення, а й творче відтворення того чи іншого прикладу з урахуванням конкретних умов діяльності.

Копіювання набуває важливого значення у процесі становлення особистості дитини, яка для того, щоб оволодіти дійсністю, приречена діяти на рівні “зони найближчого розвитку” (Л.С. Виготський), тобто у процесі співробітництва і постійної дорослої допомоги. Отож кожна юна особа імітує зразки поведінки інших, а також вмотивовано копіює вчинкові дії та соціальні норми. Тому наслідування як певний вид впливу для неї – спосіб засвоєння знань і нового досвіду, оволодіння і підкорення світу. Проте імітування має місце і в житті дорослої людини, коли та вимушена наслідувати інших через неможливість опанування ситуацією. Тоді вона, привласнюючи здобутки більш здібних і компетентних, оволодіває новими навичками, нормами, правилами.

Мода є однією з *“форм стандартизованої масової поведінки людей, що виникає стихійно під впливом настроїв, смаків, захоплень, які переважають у суспільстві”* [84, с. 119]. Вона виявляється майже в усіх сферах соціального життя – науці, спорті, мистецтві, політиці, побуті. До її характерних ознак належать динамічність, новизна та швидкоплинність. За словами М.Н. Корнева та А.Б. Коваленко, мода – це локальна, зовнішня зміна соціально-культурних форм поведінки та наявних уподобань людини [Там само, с. 120].

У тому разі, коли система офіційної пропаганди не дає пояснень щодо важливої на думку громадян інформації, то кожен сам починає з’ясовувати ситуацію, що виникла, з допомогою чуток. Загалом *“чутка – це таке повідомлення, що надходить від однієї чи більше осіб про нічим не підтверджені події”* [Там само, с. 121]. Цей спосіб впливу здебільшого стосується найбільш актуальних для людини потреб, інтересів та відображає ступінь

поінформованості соціуму. М.Н. Корнев та А.Б. Коваленко виділяють найсуттєвіші характеристики чуток: інформаційна (визначає об'єктивну міру вірогідності повідомлення) та експресивна (спрямована на емоційну реакцію). Вони віддзеркалюють суб'єктивний стан людей, котрий може бути принаймні трьох класів (чутка-страховище, агресивна і чутка-бажання) і чотирьох різновидів (абсолютно невірогідна, невірогідна з елементами правдоподібності, вірогідна з елементами неправдоподібності, правдоподібна). Прикметно те, що “метою того, хто передає чутку, є не стільки повідомлення, скільки формування певної установки стосовно того, що становить предмет інформування (чуток), а також плекання сприятливого ставлення до самого себе. Мотивом цього може бути суперництво у групі, боротьба за лідерство, прагнення підвищити групову оцінку чи самооцінку”. Не відаючи того, звідкіля витікає чутка, люди часто схильні вірити, що повідомлення надходить від надійного джерела. Звідси позірна вірогідність будь-якої чутки, котра набуває форм престижного навіювання та маніпулятивного впливу [Там само, с. 121–122].

Всі психологічні засоби протидії чуткам можна поділити на дві групи: профілактичні та активні. Перші пов'язані з ефективністю дії засобів масової інформації та пропаганди, наявністю обов'язкового зворотного зв'язку між керівництвом держави і народним загалом; другі – з контрпропагандою, яка виходить з того, що замовчування чуток призводить до їх поширення та виникнення на їх підґрунті нових чуток. Проте пряме спростування чуток часто викликає ефект “бумерангу”: вони знову повертаються і поширюються серед людей, причому ще з більш недостовірними подіями, сценами, деталями.

Отже, обґрунтовані відомими дослідниками [11; 84] способи впливу, навіть за умов масового зростання самосвідомості, не зникнуть із суспільного життя, оскільки відображають його сувору драматичну реальність. Більше того, вони

набувають неабиякої соціокультурної ваги, тому що цивілізаційний прогрес спричинює ускладнення форм ковітального буття людства. Наприклад, зараження, яке передається через емоції й об'єднує суб'єктів групової діяльності, аж ніяк не скасує такої афективної форми, як “вболівання на стадіонах під час спортивних змагань” [84, с. 109]. На думку В.О. Моляко [115], цей спосіб психодіяння містить такі особливості: неадекватну оцінку ситуації, підвищену метушливість, зниження дисципліни, пошук заспокійливих засобів (ліків, алкоголю), прагнення одержати інформацію.

Сказане повною мірою стосується навіювання як необхідного моменту розвитку людини, адже воно, як відомо, причетне до абсолютної довіри, а контрнавиювання – до недовіри [127]. “Якщо сугестія завжди є засобом інтеграції групи, консервації та збереження існуючих звичаїв, форм поведінки, то контрсугестія – знаряддя здійснення змін у суспільстві, його руху вперед” [84, с. 115]. Остання зумовлює психічну незалежність кожного, розвиває його самосвідомість та модує суб'єктивності. Саме така конструктивна непокора уможливорює інноваційну діяльність, наукову, художню та інженерну творчість і врешті-решт культурний прогрес людства.

Наслідкування як окремий вид впливу також має велике значення у процесі формування поведінки громадян, оскільки дає змогу кожному оволодіти не лише практичними вміннями і навичками, а й нормами спілкування, цінностями і смислами діяльності. Воно засадниче перебуває у підґрунті навчання. Саме шляхом копіювання дитина наслідує дорослого, привласнює взірці групової поведінки. Тому механізми імітування все ж становлять важливий момент соціалізації, хоч і мають у дорослому житті відійти на другий план життєактивності, культурного розвитку суспільної людини.

Вочевидь і мода як специфічна форма соціально-психологічного впливу оновлює культурний досвід соціуму та його окремих представників. Адже розумне слідування їй зумовлює стандартизацію у поведінці співгромадян, яка

Таблиця 1

Види психологічного впливу (за Є.В. Сидоренком)

№ п/п	Види впливу	Визначення
1.	Переконання	Свідомий аргументований вплив на іншу людину чи групу, котрий змінює їхні судження, ставлення, наміри чи рішення
2.	Самопросування	Повідомлення цілей і презентація свідчень своєї компетентності та кваліфікації для того, щоб бути оціненим за гідністю і завдяки цьому отримати перевагу на виборах, при назначенні на посаду і т. ін.
3.	Навіювання	Свідомий аргументований вплив на особу чи групу людей, котрий має на меті змінити їхній стан, ставлення до чогось
4.	Зараження	Передача свого стану чи ставлення іншій людині чи групі осіб, які приймають цей стан чи ставлення
5.	Пробудження імпульсу до подразнення	Здатність викликати прагнення бути схожим на себе
6.	Формування благоприхильності	Привернення до себе мимовільної уваги адресата шляхом власної привабливості, надання іншому послуг
7.	Прохання	Звернення до адресата із проханням задовольнити потреби чи бажання ініціатора впливу
8.	Примус	Загроза застосування ініціатором своїх контролювальних можливостей для того, щоб домогтиса від адресата бажаної поведінки, позбавити останнього будь-яких благ чи змінити умови його роботи та життя
9.	Деструктивна критика	Висловлювання принизливих суджень про особистість людини, осміювання її вчинків, котрі руйнують віру особи в себе
10.	Маніпуляція	Приховане спонукання адресата до переживань відповідних станів, прийняття рішень чи виконання дій, які необхідні для досягнення ініціатором власних цілей

розширює горизонти їхньої творчої самореалізації шляхом економії психічної енергії у побуті, під час щоденного соціального контактування. У цьому контексті чутки є тим різновидом міжіндивідуального спілкування, з допомогою якого відтворюються пануючі стереотипи та установки, відображаючи поверхневу інформаційну ситуацію буднів суспільного життя. Давній і добре виправданий спосіб припинення погослів – пред’явлення об’єктивних фактів. При цьому бажано не виправдовуватися чи аргументувати свої докази чутками.

Безперечно, проаналізовані способи психологічного впливу відіграють важливу роль не лише в актуальній поведінці та діяльності людей, а й їхньому культурному розвитку. Вони є необхідним чинником соціалізації особи, групового об’єднання, формування установок, суспільних норм і загальнолюдських вартостей.

Таблиця 2

*Види психологічного протистояння впливу
(за Є.В. Сидоренком)*

№ п/п	Види протистояння впливу	Визначення
1.	Контраргументація	Свідома аргументована відповідь на спробу переконання, яка заперечує докази ініціатора впливу
2.	Конструктивна критика	Підкріплення чинниками обговорення цілей, засобів чи дій ініціатора діяння та обґрунтування їх невідповідності цілям, умовам і вимогам адресата
3.	Енергетична мобілізація	Опір адресата спробам нав'язати йому відповідний стан чи спосіб дії
4.	Творчість	Створення нового, нехтування впливами взірця, моди
5.	Ухилення	Бажання уникати будь-яких форм взаємодії з ініціатором впливу, в т. ч. випадкових особистих зустрічей
6.	Психологічна самооборона	Застосування мовних формул, що дають змогу зберегти присутність духу і вигравати час для обдумування подальших кроків у ситуації деструктивної критики, маніпуляції чи примусу
7.	Ігнорування	Дії, які свідчать про те, що адресат навмисне не помічає чи не приймає до уваги слова, дії чи виявлені ним почуття
8.	Конфронтація	Відкрите і послідовне протиставлення адресатом своєї позиції і вимог ініціатору впливу
9.	Відмова	Виявлення адресатом свого небажання виконувати прохання ініціатора впливу

Особистісний вплив і протистояння чужому тиску. Є.В. Сидоренко обґрунтовує психовплив як діяння на психічний стан, відчуття, думки і вчинки інших людей з допомогою виключно психологічних засобів: вербальних, паралінгвістичних чи невербальних [149, с. 11]. Для цієї концепції впливу характерно те, що у партнера, на якого здійснюється тиск, є можливість відповісти на нього суто психологічно. Наприклад, – підкреслює автор, – загроза побоїв чи звільнення із роботи являють собою психологічні засоби, а сам факт побоїв чи звільнення становить здійснення соціального і фізичного впливів. Тому **психологічний вплив** – це тиск на стан, думки, почуття і дії іншої людини з допомогою винятково психологічних засобів і можливість кожного відповідати на це діяння [Там само].

У своїй концепції Є.В. Сидоренко виділяє види психологічного впливу (*табл. 1*) та адекватні їм різновиди протистояння сторонньому тиску (*табл. 2*).

Зазначені впливи і протистояння їм не в усіх випадках

Таблиця 3

Класифікація видів впливу і протистояння їм за ознакою психологічної конструктивності-неконструктивності (за Є.В. Сидоренком)

Види впливу	Характеристика конструктивності – неконструктивності	Конструктивні види контрвпливу	Неконструктивні види контрвпливу
1. Переконання	Конструктивний вид впливу, за умови відкритого сформулювання партнера мети діяння	Контраргументація	Ігнорування; примус; деструктивна критика; маніпуляція
2. Самопросування	Конструктивний вид впливу, за умови невикористання "трюків" і вияву істинних цілей і запитів	Конструктивна критика, відмова	Деструктивна критика; ігнорування
3. Навіювання	Спірний вид впливу; навіювання – це завжди проникнення через "чорний вхід"	Конструктивна критика; енергетична мобілізація, ухилення	Деструктивна критика; маніпуляція; примус; ігнорування
4. Зараження	Спірний вид впливу; ніхто не може визначити, наскільки корисно адресату зацікавлюватися цим почуттям чи станом і саме тепер	Конструктивна критика; енергетична мобілізація; ухилення	Деструктивна критика; маніпуляція; примус; ігнорування
5. Пробудження імпульсу до подразнення	Спірний вид впливу; вважається прийнятним у вихованні дітей	Творчість; конструктивна критика; ухилення	Деструктивна критика; ігнорування
6. Формування благоприхильності	Спірний вид впливу; лестощі, подразнення як вища форма улесливості і послуга адресату діяння може бути маніпуляцією	Конструктивна критика; ухилення; енергетична мобілізація	Деструктивна критика; ігнорування
7. Прохання	Спірний вид впливу; в російській культурі вважається руйнівним для того, хто просить, в американській – виправданим	Відмова; ухилення	Деструктивна критика; ігнорування
8. Примус	Спірний вид впливу; вважається конструктивним у деяких педагогічних, політичних системах і в аварійних ситуаціях	Конфронтація	Деструктивна критика; маніпуляція; примус у відповідь; ігнорування
9. Деструктивна критика	Неконструктивний вид впливу	Психологічна самооборона; ухилення	Деструктивна критика у відповідь; маніпуляція; примус; ігнорування
10. Маніпуляція	Неконструктивний вид впливу	Конструктивна критика; конфронтація	Зустрічна маніпуляція; деструктивна критика

співвідносяться між собою за поданим нумеруванням. Це пов'язано з тим, що кожному виду діяння може бути протиставлена різна протидія. Тому один і той самий саботаж можна з успіхом використовувати у різних ситуаціях психовпливу.

Водночас треба віддати належне згаданому психологові-досліднику, котрий не зупинився на констатації емпіричних видів впливу та психологічних засобів протистояння їм. Він також класифікував ці взаємозалежні параметри соціальної взаємодії за критерієм конструктивності-неконструктивності (**табл. 3**) [Там само, с. 25-26]. На його думку, психологічно конструктивний вплив відповідає таким ознакам: 1) не руйнує особистостей та їхні взаємостосунки; 2) задовольняє потреби обох взаємодіючих сторін. Якщо діяння співвідноситься із зазначеними моментами, то в адресата є можливість піддатися тиску, або конструктивно протистояти йому коректними психологічними способами [Там само].

Справді, кожен із нас наділений правом впливати на інших людей чи окрему групу, колектив. Але й ті, на кого діють, також мають змогу протистояти тиску. Тому будь-який вплив, незалежно від ступеня його усвідомлення, реалізує свідоме чи підсвідоме бажання людини утвердити факт свого існування, важливості та непересічності її власного буття. Якщо поглянути на цю проблему із психологічного погляду, то значущим моментом є не саме право чи свобода особи впливати на оточуючих, а те, наскільки конструктивні, розвивальні та творчі засоби і способи використовуються нею під час взаємодіяння. Тому, на нашу думку, цілком слушно виділити ще один критерій впливу між людьми, – *творення культурного довкілля*, партнера-комунікатора і самого себе. Причому *самотворення* – це найефективніший процес впливу-спричинення у сфері власного концептуального Я, котрий розгортається як внутрішня, синхронно-діалогічна зустріч окультурених форм психічної активності (поведінка, діяльність, спілкування, вчинання) та актуально відповідних їм образів суб'єктивної реальності (суб'єкт,

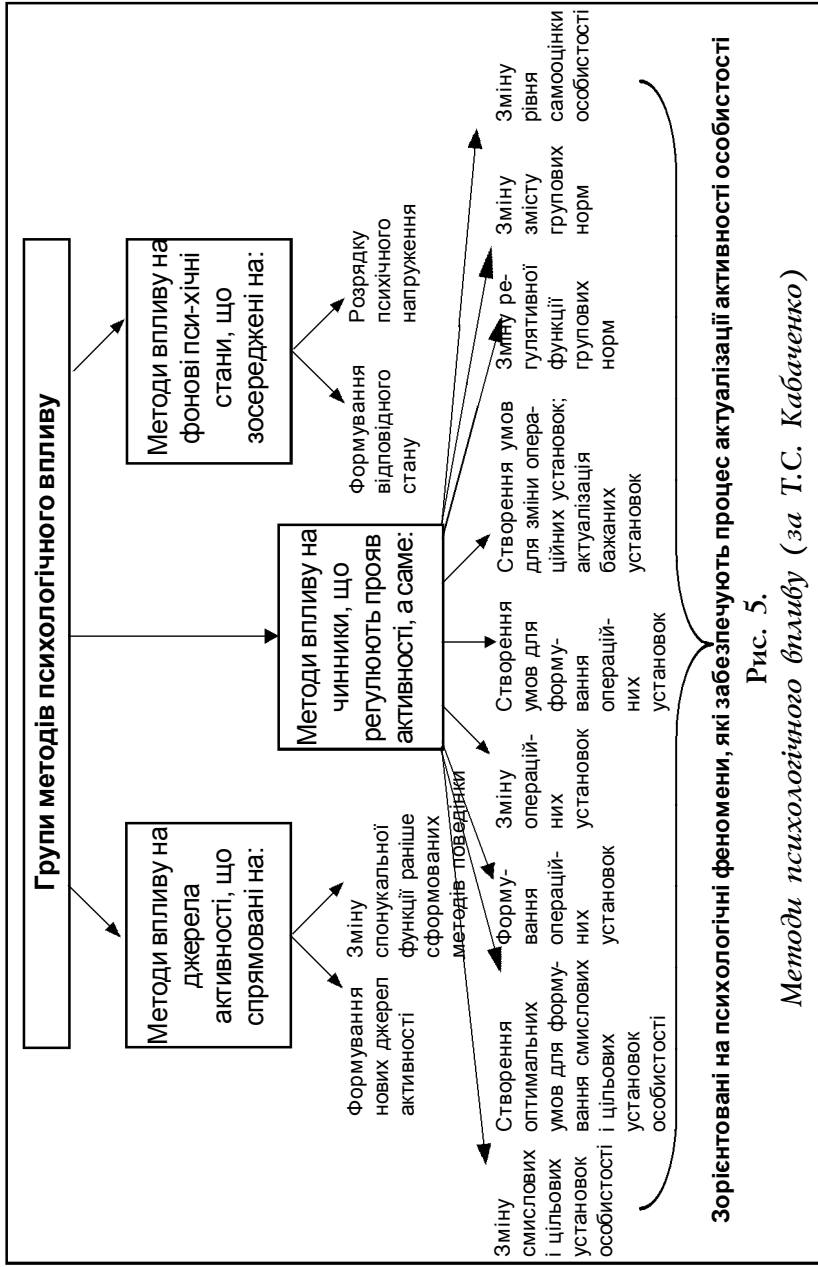


Рис. 5.

Методи психологічного впливу (за Т.С. Кабаченко)

особистість, індивідуальність, універсум) [див. 46].

Методи психологічного впливу. Вони здебільшого аналізуються у співвідношенні з окремими видами соціальної практики і *зорієнтовані* або на *об'єкт діяння*, або на *форму реалізації прийому впливу*. В літературі, як відомо, виділяють методи безпосереднього впливу (емоційне зараження, навіювання, переконання, подразнення) та опосередкованого діяння (залучення до діяльності). Т.С. Кабаченко класифікує методи психовпливу безвідносно до сфери їх практичного застосування на кілька груп (*рис. 5*). Доцільність своєї класифікації автор підтверджує матеріалами, що отримані у досвіді психологічного консультування. Останнє проводилося для керівників виробничих колективів і представників громадських організацій, виробничих і навчальних груп з питань управління їхньою суспільною активністю. Відтак пропонується класифікація реалізує *цілісний підхід* до розгляду *феномена активності* і дає змогу при потребі окреслювати комплекс психокорекційних заходів.

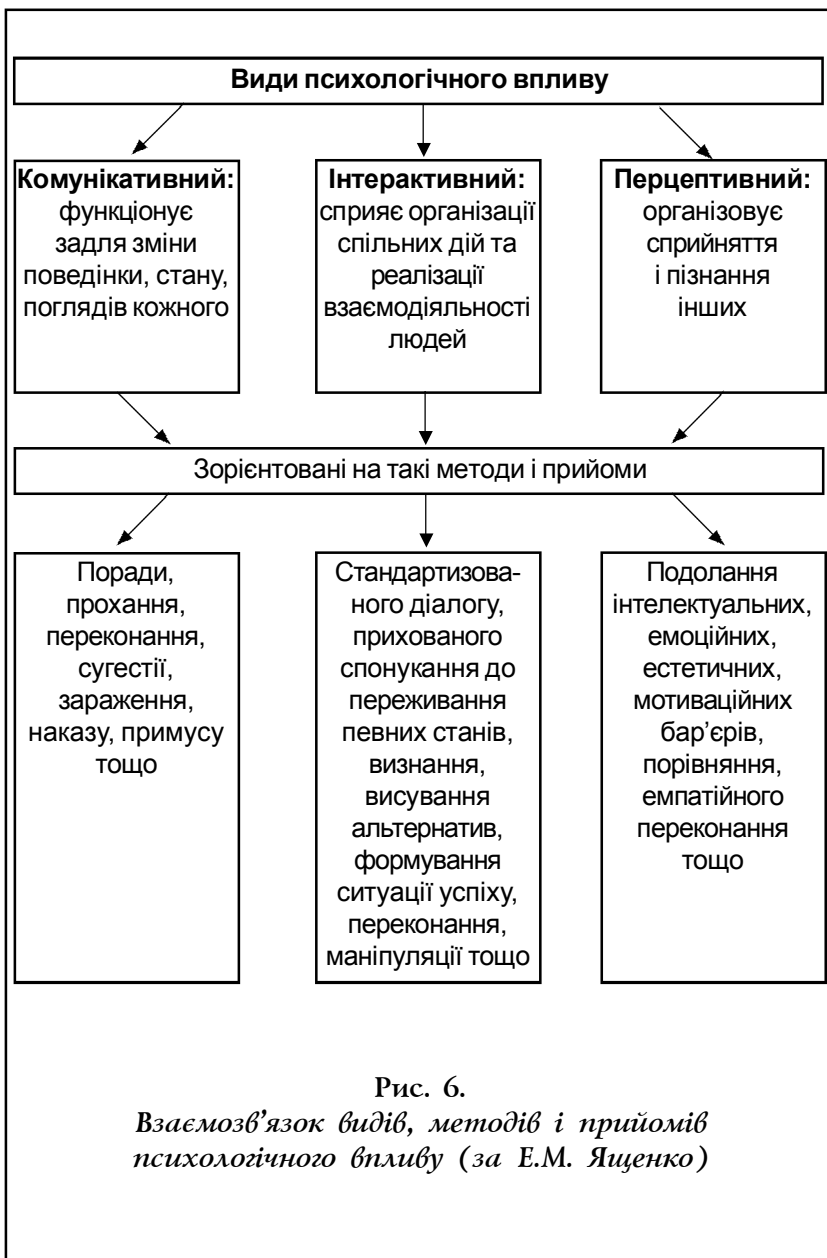
Загалом практика використання методів психологічного діяння на активність людини має ретроспективний контекст, оскільки суспільний поступ пов'язаний із збагаченням засобів практичного впливу на громадянський загал. “Адресуючись первинно до простих емоційних реакцій, природних потреб людини, психологічний вплив пізніше охоплює її почуття, апелює до моральних, естетичних норм, до відчуття власної гідності. В такий спосіб у сфері діяння втілюються вищі соціальні потреби” [69, с. 16]. Однак “вплив на активність можливий в аспекті зміни психологічних характеристик особистості, групових норм, суспільної думки чи настрою шляхом використання соціально-психологічних закономірностей. Ці способи діяння у системі управління називаються психологічними методами управління” [70, с. 13].

Крім того, Т.С. Кабаченко пропонує сукупність *прийомів*, що реалізують указані групи методів та зорієнтовані на окремий вид психологічних феноменів. Зупинимося на тих,

що найістотніше впливають на соціальну активність людини. Зокрема, до першої групи методів належить прийом, в основі якого знаходиться механізм “зсуву мотиву на мету” (обґрунтований у працях О.М. Леонтьєва), котрий, за умов його задіяння, породжує нові види мотивації. Під час реалізації цього прийому, завдання суб’єкта впливу полягає у вмотивованому навіюванні, переконанні чи наслідуванні задля залучення об’єкта впливу в перебіг бажаної діяльності та забезпечення оптимальних умов її здійснення. Особливого значення тут набуває внутрішня організація та стимулювання актуалізованої співдіяльності.

Приклади, що підтверджують дієвість цього прийому впливу, наявні у різних сферах суспільної практики. Це можуть бути, – як пише Т.С. Кабаченко, – навчальні комбінати, де учні не лише послідовно ознайомлюються із масовими професіями, а й залучаються до виробничої праці, в результаті чого формується психологічна готовність до зміни провідної діяльності, виявляються схильності, інтереси, бажання до ґрунтовного освоєння професії. Тому зрозуміло, що прийоми, які реалізують методи впливу на чинники регуляційного формовияву активності, змінюються залежно від конкретно-історичної ситуації. Особливе місце належить тим прийомам, котрі обслуговують діяння смислових і цільових установок особистості. “Під цільовою установкою розуміється готовність до досягнення усвідомленого передбаченого результату” [15, с. 154], з допомогою якої можна визначити “міру цілісності, завершеності” [69, с. 19] будь-якої поведінкової дії. Тоді як смислові установки виявляють сенсову готовність людини до здійснення певної діяльності [15], відіграють важливу роль під час “психологічного консультування керівників і представників суспільних організацій, коли виникають ускладнення у вирішенні організаційних завдань...” [69, с. 19].

У соціальній практиці, на думку Т.С. Кабаченко, існує значна кількість прийомів, котрі оптимізують умови актуалізації смислових і цільових установок особистості. До них перед-



усім належать такі, як “метод орієнтованих ситуацій”, “особистий приклад”, “єдність вимог” [58], “метод червоних пар” (один із варіантів наставництва) [147], а також прийоми, суть яких полягає в апеляції до думки більшості, оперативному інформуванні з питань, щодо яких у суспільної свідомості ще не склався стереотип оцінок [198]. Отож підхід російської дослідниці характеризується цілісністю у визначенні чинників, котрі впливають на цикл актуалізованого перебігу активності. Він дає змогу по-новому класифікувати методи психологічного діяння, які широко використовуються у різноманітних сферах соціального життя і можуть бути застосовані не лише під час розгортання процесів управління, виховання, реклами, а й у соціально-психологічних тренінгах, інноваційному навчанні, психовітальній реабілітації особистості.

Види психологічного впливу. Вплив ніколи не може бути одностороннім процесом, а інтегрує принаймні три різновиди психологічних явищ (*рис. 6*) – пише Е.М. Яценко [210, с. 48].

Цей факт істотно ускладнює *механізм* функціональної дії психовпливу, який містить: а) вивчення особливостей адресата і ситуації, в якій реалізується вплив, б) вибір стратегії, способів, методів та засобів діяння, в) врахування зворотного зв’язку зі сторони адресата, що здійснюється за природою самого процесу, г) організацію протидії адресата у ситуації можливого контрвпливу на ініціатора. Відтак “*психологічний вплив* – це тонкий механізм зіткнення не лише суб’єктних характеристик особистості та їх взаємовпливи, а й поштовх до саморозвитку, активності, духовної еволюції та динамічних новоутворень. Саме тому забезпечення його ефективності залежить від мистецького оперування видами і методами впливів як складових двостороннього процесу міжособистісної взаємодії” [Там само, с. 50].

Отже, запропонована взаємозалежність видів і прийомів психологічного впливу проаналізована на інтенціональному рівні, тобто покликана з’ясувати динаміку активності, саморозвитку людини. **Комунікативний, інтерактивний та перцептивний** різновиди діяння

– важливі умови ефективного психологічного впливу, оскільки є наслідками не тільки обміну інформацією та діями, пізнання між суб'єктом та об'єктом, а й організаційною першоосновою утворення нових значень і смислів життєактивності особи, оволодіння невідомими знаннями як взірцями спілкування; об'єднання особистостей у групу та внутрішнього узгодження позиції між ними; усвідомлення мети, установок, мотивів партнера. На нашу думку, слід було б до кожного виду діяння запропонувати *структуру* психовпливу, до складу якої належали б: суб'єкт, принципи, парадигма, стратегія, об'єкт, механізм, види, способи, прийоми, засоби та найімовірніший результат. Тоді досліджувана взаємозалежність була б концептуально оформлена як повно розв'язана психологічна проблема, причому з методологічних позицій принципів системності, розвитковості, спричинення.

Маніпуляція як вид психологічного впливу. Прийнято вважати, – доречно зауважує Є.Л. Доценко, – що *маніпуляція* – це погано. Але, – пише далі вчений, – пригадайте красуню Шехерезаду, котра розповідала казки своєму грізному володарю Шахріару. З допомогою маніпуляції вона протягом трьох років рятувала від смерті не лише себе, а й дівчат країни, де проживала. Таких прикладів у фольклорі можна знайти не один десяток. Не лише у час казок “1001 ніч”, а й і в буденному житті маніпуляція *відіграє роль засобу захисту* від керівництва, родичів тощо, нарешті дає змогу досягати мети.

В останні десятиліття, як відомо, інтенсивно розроблялася як психологія спілкування, так і психологія особистості. Проте між ними існує малодосліджена зона, що містить таємницю психологічної взаємодії. Науковці виділяють три можливих погляди у розв'язанні вказаної проблеми. Перший полягає в тому, що маніпуляція може розглядатися як соціально-психологічний феномен (що таке маніпуляція, коли вона виникає, для якої мети використовується, за

яких умов дієва та ін.). Другий стосується того, що маніпуляція являє собою вузол, у котрому наявні аспекти психологічного впливу (перетворення інформації, проблема істини-неправди ...). Третій спрямований на пізнання механізмів захисту від маніпуляції і прямує у сферу психології особистості, оскільки звертає увагу на внутрішньопсихічну динаміку, котра завжди пов'язана з процесами прийняття рішень, інтеграцією і дисоціацією. Вивчення маніпуляції у цьому аспекті висвітлює нові межі проблемного осмислення взаємопереходів між зовнішньою і внутрішньою активністю, зміщуючи предмет дослідження у площину загальної психології. Тому вивчення маніпуляції зачіпає широкий спектр актуальних питань – від фундаментальних, теоретичних до прикладних, емпірично-описових [55, с. 8, 9]. Від себе зауважимо, що істотним недоліком аналізованого феномена є його деструктивний вплив на особу. Початковий етап діяння завжди більшою чи меншою мірою загострює конкуренцію мотивів адресата та спричинює психологічну невпевненість людини в осмисленні задачної ситуації та прийнятті своєчасних зважених рішень.

Є.Л. Доценко [Там само] під час дослідження вищезазначеного феномена керувався *герменевтичним підходом*, для котрого характерні: а) усвідомлена установка у процесі власного тлумачення, пояснення, розуміння предмета пошукування; б) бажання зрозуміти смисл людських дій, тобто сукупність усіх зв'язків особи зі світом; в) зосередження на мові як головному носію даних про людину; г) розуміння смислу через багатосторонній аналіз засобів його виявлення (мова, бесіда, символічні дії); д) залежність значень будь-якої події чи явища від контексту, сукупності його актуальних і потенційних зв'язків; е) неможливість наукових формулювань і точного теоретичного опису цього явища (оскільки обстоє суб'єктивність). Герменевтикою П. Рікбор [137] називає усяку дисципліну, що бере початок в інтерпретації, котрій надає змісту виявлення прихованого смислу в смислі очевидного.

Крім того, – зазначає далі Є.Л. Доценко, – вона бережно ставиться до складових предмета вивчення: ніщо не визнається зайвим, усе – необхідне і корисне. До того ж *герменевтика як наука про тлумачення текстів* толерантна до поляризації протилежностей, суперечностей, повно налаштована на продуктивний діалог. Тому вчений вважає, що найкоректніше перенести її прийоми на дії, діяльність людини.

Попереднє уявлення про маніпулятивні феномени, на думку Є.Л. Доценка, можна виявляти через такий приклад.

Внучка просить бабусю показати, як викроїти фартух ляльці (завдання на уроці трудового навчання). Бабуся пояснила, але через 5 хвилин у дівчинки знову виникає до неї запитання, а потім ще і ще. Насамкінець, домашній “консультант” не витримує, починає і закінчує роботу самостійно. Внучка внутрішньо задоволена.

У цьому випадку особливість маніпуляції полягає в тому, що престижиджитатор (маніпулянт) приховує власні наміри, щоб досягнути бажаної мети. Загалом уявлення науковців про природу цього психологічного явища різне, що наочно підтверджують запропоновані дефініції: Б.Н. Безсонов зазначає, що *маніпуляція* – це форма духовного впливу прихованого владарювання, котра здійснюється насильницьким шляхом; Д.А. Волкогонов – керівництво над духовним станом, управління внутрішнім світом; Р. Гудін – приховане застосування влади (сили) щодо волі іншого; О.Т. Йокояма – обманне непряме (опосередковане) діяння в інтересах маніпулятора; Л. Прото – прихований вплив на здійснення вибору; В. Рікьор – таке конструювання світу, що дає змогу вигравати; Дж. Рудінов – спонукання поведінки з допомогою обману чи гри через імовірні слабкості іншого; В.Н. Сагатовський – ставлення до іншого як до засобу, об’єкта, знаряддя; Г. Шіллер – прихований примус, програмування думок, намірів, почуттів, відношень, установок, поведінки; Е. Шостром – управління і контроль, експлуатація людини, використання її як об’єкта, речі; П.У. Робінсон – майстерне управління чи корисливе використання та ін.

Подані дефініції дають змогу вказати на такі *ознаки*

маніпуляції: 1) родова ознака – психологічний вплив, 2) ставлення престиджитатора до іншого як засобу досягнення власних цілей, 3) бажання отримати односторонній вигравш, 4) прихований характер впливу, 5) використання психологічної сили, гра на слабинах. У зв'язку з цим Є.Л. Доценко наводить ще кілька визначень: **маніпуляція** – це а) “*вид психологічного впливу, штучне виконання якого спричинює приховане збудження в іншої людини намірів, котрі не співпадають з її актуально наявними бажаннями*; б) *вид психологічного діяння, за якого майстерність маніпулянта використовується для прихованого втілення у психіку адресата цілей, бажань, намірів, установок, котрі не співпадають з тими, які є у нього в даний момент*; в) *це психологічний вплив, спрямований на зміну активності іншої людини тощо*” [55, с. 58–60].

Під час обґрунтування даного феномена вчений досліджує *засоби* (але, на нашу думку, насправді мовиться про способи і прийоми), з допомогою яких розгортається маніпуляційний вплив, а саме: 1) визначення вектора діяння, виходячи із підзадач (відвернення уваги адресата, обмеження уваги на змісті, зниження критичності, ізоляція від впливу з боку інших і т. п.); 2) підбір виду сили (засобу впливу) для здійснення психологічного тиску (перехоплення ініціативи, зменшення часу для прийняття рішення); 3) пошук мотиву, через котрий можна проникнути у психічну сферу чи “влізити в душу”; 4) поступове нарощування тиску (тотальний, постійний, інтенсивний впливи). Крім того, автор наводить *механізми*, які реалізують маніпуляційний психовплив: а) *приєднання* престиджитатора до внутрішнього світу адресата (здійснюється в тих випадках, коли структура ситуації схожа за характером із частиною змісту об'єкта впливу); б) *здіяння психічних автоматизмів*, тобто зсув активності маніпулянта до бажаних ділянок внутрішнього світу адресата; в) *забезпечення* енергією цих процесів переміщення; г) *привласнення* – ототожнення “Я” об'єкта

впливу з активністю. Саме це особистісне Я стає обманутим, приймає чужий погляд за власний. Прикінцеве спрямування маніпулятивного впливу диктується прагненням престижджитатора перекласти відповідальність за скоєне на жертву, причому немов за її власним хотінням. Відтак ця обставина програмує в адресата негативне ставлення до маніпуляції, що характеризується *руйнівною взаємодією* [Там само, с. 173–175].

У процесі маніпуляції між людьми, на думку Є.Л. Доценка, виникає *психологічний захист*, котрий пов'язаний із використанням суб'єктом психологічних засобів усунення чи послаблення шкоди, що загрожує йому із боку іншого [Там само, с. 194], і котрий можливий за наявності:

- взаємодії суб'єктів (останні можуть бути державами, організаціями, групами, окремими особами);
- міжсуб'єктної боротьби;
- порушення психологічної межі того чи іншого індивіда (втрата цілісності чи індивідуальної уособленості).

Щоб унаочнити сказане вчений наводить такий цікавий приклад про маніпуляцію та негативний захист від неї [Там само, с. 185].

Один чоловік звернувся за консультацією до психотерапевта із проханням вивести його з важкого сімейного становища. У перші два-три роки життя у сім'ї він почував щось неприродне у взаєностосунках із дружиною. Йому було важко собі пояснити, чому виникають сварки, оскільки немов би не п'є, не б'ється, але інколи запиває на два-чотири дні, і, хоч спокійний за характером, все ж несподівано влаштовує домашні погроми. Після суперечок довго переживає, докоряє собі. А дружина, як не парадоксально, із розумінням ставиться до чоловіка після цього... Накінець третього року подружнього життя до нього прийшло осяяння: дружині потрібні сварки. Дослідивши деталі, він відстежив увесь сценарій. Спочатку постійні безпредметні звинувачення в будь-чому з боку жінки, що спричинювали його негативний емоційний вибух. Після цього дружина залишалася спокійною та лагідною на місяць-два і навіть більше, коли він взагалі не пив. Потім знову починала щохвилино доймати його, і все відбувалося спочатку. Пробував

не піддаватися докорам, але атмосфера ставала нестерпною – простіше було влаштувати скандал, і чим сильніший, тим довше продовжувалися періоди затишку. І так ще 16 років.

На нашу думку, в цьому випадку дружина піддає руйнівному ефекту через маніпуляцію особистісної структури чоловіка, що приводить до їх ситуативного розщеплення. Насамперед вона прагне знищити його Я-образ, Я-ставлення, а відтак, і Я-вчинки. Нав'язуючи чоловікові міжсуб'єктні суперечки, домагається його негативної активності, котра ставить останнього у позицію жертви, наслідками якої є: постійні переживання, запої, котрі порушують його індивідуальну цілісність та неповторність. Відтак особистісне Я чоловіка стає обманутим. Вочевидь дружина у такий спосіб зміцнює свій Я-образ, самостверджується через ситуації докорів, скандалів, тобто тоді, коли емоційно владарює над ним. А в кінцевому підсумку чоловік ще й бере відповідальність за скоєне на себе. Отож жінка – щаслива, тому що перемога за нею. На противагу цьому чоловік, за допомогою механізмів витіснення та заперечення, намагається зміцнити Я-ставлення до себе, але жінка підкріплює нав'язане маніпулювання докорами, що чоловік у неї – слабкий. Так у нього виникають амбівалентні почуття до власного образу, формується занижена самооцінка. Все це підтверджує один фундаментальний факт: коли ми захищаємося від когось, то спочатку доцільно проаналізувати, чи потрібно взагалі реагувати на ситуацію, подію, а вже потім – чи варто застосовувати активні форми захисту (агресія, підкорення), котрі інколи сприяють руйнації внутрішнього світу людини.

Є.Л. Доценко пропонує загальні принципи побудови *контрприйомів від маніпуляції*. Серед останніх найбільш універсальним є *непередбачуваність*, гасло якої таке: “Коли ти не передбачуваний, то й невразливий”. Другий специфічний принцип захисту – *затримка автоматичних реакцій, або блокування* – може виявитися в тому, що адресат буде діяти обережніше, ніж завжди, чи витратити більше часу на прийняття рішення.

Кожен час від часу ставить перед собою запитання: “Як

виявити маніпуляцію у процесі взаємодії з іншими?” Вчений пропонує ознайомитися із сутнісними ознаками, котрі характеризують це явище цілісно: 1. *Дисбаланс* у розподілі відповідальності за здійснені дії і прийняті рішення (мовиться про випадки, коли помічаємо, що щось “повинні” зробити комусь, не знаючи, звідки взявся цей борг). 2. *Деформації* у співвідношенні “виграш – плата” виявляються у тому, що отриманий результат не відповідає прикладеним зусиллям. 3. *Наявність* силового тиску. 4. *Порушення* збалансованості елементів ситуації під час взаємодії: а) незвичність мішені впливу (наприклад, здійснення послуг, що виходять за межі звичного, чи надмірна увага до незнайомої людини); б) нетрадиційність у пред’явленні інформації (партнер присідає біля вікна і чомусь кожного разу так, коли сонце неприємно осліплює очі). 5. *Неконгруентність* поведінки (якщо зіставити зміст слів із рухами рук чи міміки, то легко виявити, що співрозмовник не дивиться в очі, а вверх чи вниз; інколи немовби впевнені слова супроводжує суєтою рук – крутить гудзик, перекладає щось на столі та ін.). 6. *Бажання* суб’єкта впливу надати поведінці адресата стереотипності; сюди ж можна віднести і регресію інфантильних реакцій – плач, агресію, сум, відчуття самотності тощо, а також ті психодуховні стани, котрі спричинюються відповідними ситуаціями чи подіями.

Однак навчити людину лише захищатися від маніпуляції недостатньо і, як підкреслює автор, “не має сенсу, адже це все одно, що саме навчання їзди на велосипеді звести до засвоєння правильного тримання керма. Найбільш ефективним захист стає в тому разі, коли установка на боротьбу змінюється ати-тюдом на співробітництво”. Замість девізу “кращий спосіб захисту – напад” треба взяти на озброєння інший: “кращий спосіб захисту – ненапад”. Це пов’язано з ковітальною дією принципу бумеранга: не копай іншому яму – сам у неї потрапиш [Там само, с. 265, 276].

Установка на співробітництво, – пише далі Є.Л. Доценко,

– дає змогу запропонувати кожній людині орієнтуватися на такі *принципи захисту*:

– не атакувати першим, тобто не бути ініціатором боротьби, а запропонувати іншій стороні розкрити наміри; енергію нападу використати для руйнування цього ж нападу;

– зруйнувати сценарій боротьби, але й не створювати зайвих незручностей та витрат людині; у такий спосіб самим допомогти їй перебороти бажання воювати; це означає, що треба зробити так, щоб агресору стало зрозуміло одне: він не досягне своїх цілей, боротьба не вигідна для нього самого;

– вірити, що партнер відмовиться від міжособистісних непорозумінь;

– не допускати руйнування маніпулятором внутрішніх мішеней адресата, щонайперше потреб, нахилів, схильностей, ідеалів, регуляторів активності (смыслових, цільових, нормативних), когнітивних структур (способу мислення, стилю поведінки, навичок, умінь, кваліфікувань тощо);

– затримати автоматичні реакції на виході, у тому числі не виявляти назовні очікувану прстидижитатором поведінку, а, навпаки, зосередити енергію на аналізі ситуації;

– виробити ефективні стратегії знищення внутрішньо-особистісних суперечностей.

Загалом маніпуляція викликає інтерес не лише у народного загалу, а й цілком природно – в науковців, філософів, управлінців. Відтак проблема полягає не в тому, маніпулювати нам іншими чи ні, оскільки кожен вдається до цього регулярно, а в тому, щоб навчитися вміло керувати, не порушуючи механізмів ідентифікації, емпатії, себто взаєморозуміння під час співдіяльності з оточуючими. У цьому контексті природно, що представники академічної і прикладної гілок психології переважно обстоюють *маніпулятивну методологему*, наочним прикладом чого є бажання розподіляти людей на різні типи темпераменту, характеру, види здібностей тощо. Так, скажімо Д. Карнегі [73] запропонував замінити примус на нові прийоми спілкування, способи прихильності у взаєминах з людьми та ін., що з успіхом можна

використати у повсякденних міжлюдських стосунках; Ф. Зімбардо і М. Ляйппе [64] зосередили механізм впливу на зміні установок особистості, а Р. Чалдіні [191] обґрунтував принципи діяння, що дають змогу виявляти виникнення негативних чи позитивних емоцій, фіксувати момент прийняття рішень. Усі ці концепції можна теж назвати маніпулятивними, тому що адресат іде на поступки, виконує задумані бажання чи потреби престиджитатора. Зазначений підхід узагальнює Е. Шостром: кожна людина – маніпулятор, оскільки використовує власні переваги (самодисципліна, наполегливість, привабливість, щирість) задля досягнення міжособистісних чи міжіндивідуальнісних задоволень. Тому треба більш творчо впливати на внутрішній світ людини, адже актуалізована поведінка – це теж маніпуляція [199, с. 20]. Загалом ідею Е. Шостром можна висловити таким гаслом: “Маніпулятори усіх країн – актуалізуйтеся!” [55, с. 286].

Маніпуляція, – пише Є.Л. Доценко, – може бути використана в управлінській діяльності на рівні міжособистісних контактів, а саме для: а) створення ореола керівника організації, б) пом’якшення форми примусу, в) утвердження єдиної спрямованості бажань підлеглих, г) мотиваційного забезпечення навчального процесу. На нашу погляд, цей феномен дає змогу зберігати ще й оргкультуру у відносинах між людьми, знижувати можливі конфлікти, утворювати сприятливий організаційний клімат взаємостосунків. Але маніпуляція неприйнятна тоді, коли застосовується особою задля задоволення власних потреб, або є моментом насильства над іншими. “Є надія, що престиджитатори, котрі керуються принципами маніпуляції, зроблять її екологічно чистішою” [Там само, с. 314].

Макіавеллізм і маніпуляція. В категорійному апараті російської психології поряд із поняттям “маніпуляція” з’явилося ще одне – “макіавеллізм”. Це спричинило потребу обґрунтувати питання подібності та відмінності між вказаними психологічними феноменами. “В західній науковій

літературі зафіксований цікавий факт: слово “макіавеллізм” фактично безсистемно ототожнювалося із поняттям “маніпуляція” [67, с. 46]. Зазначене непорозуміння зняли дослідження В.В. Знакова [67] та О.О. Жданової [56]. Зокрема, відомо, що буквально термін “маніпуляція” позначає різноманітні види дій, які виконуються руками; тому це такий психовплив на іншу людину, котрий не завжди нею усвідомлюється, але примушує діяти відповідно до мети маніпулятора. Із психологічного погляду вона поділяється на *усвідомлену* і *неусвідомлену*. Перша може бути соціальною бажаною чи неприйнятною. Приклади добродійної маніпуляції легко знайти у віковій психології, скажімо під час описання відомої кризи підліткового віку, а взірцем корисливого маніпулювання можна вважати вчинок Тома Соєра, який, не бажаючи фарбувати паркан, розбудив своїх друзів і примусив їх виконати цю роботу замість нього. Останнє інколи застосовується у психотерапевтичній практиці, міжособистісному спілкуванні, коли один із співбесідників навмисне говорить неправду іншому для його ж користі [67].

Макіавеллізм, – зазначає С. Шелдон, – являє собою психологічний синдром, що ґрунтується на поєднанні взаємопов’язаних когнітивних, мотиваційних і поведінкових характеристик [197]. Зазначений феномен також “розглядають як стійку рису особистості, котра виявляє систему відносин людини до інших осіб, соціальної дійсності. Основними психологічними складовими макіавеллізму як особистісної риси є: 1) *переконання* суб’єкта в тому, що під час спілкування з кожним можна і треба маніпулювати; 2) *володіння навичками*, конкретними вміннями маніпуляції” [67, с. 50]. Іншими словами, макіавелліст – це людина-престижиджитатор (маніпулянт), котра дотримується тих життєвих правил, що виправдовують її маніпулятивні дії. Таке кредо та принципи буття у соціумі, на думку суб’єктів-маніпулянтів, природні, і тому вони вважають їх нормою.

Важливо підкреслити, – як зауважує В.В. Знаков, – що

макіавелліст маніпулює завжди *усвідомлено*, виключно заради власної вигоди, ніколи не відчуває почуття провини за ті способи, котрими керується, і ставиться до них із схваленням. Така людина вважає, що маніпуляція – нормальний, ефективний метод взаємодії з іншими. “Впевненість макіавелліста у власній правоті вчинків здійснює *навіювальний* вплив на людей, з якими той спілкується, робить його привабливим у їхніх очах. Маніпулюючи, такі особи не порушують контакт з оточуючими, оскільки поводять себе безпосередньо, розкуто. Адже відповідно до установок престижиджителя, маніпуляція – допустимий елемент міжособистісного спілкування. Отож у цьому випадку можна говорити лише про одностороннє розуміння партнера – з боку макіавелліста” [67, с. 50].

У соціумі переважна більшість людей прагне орієнтуватися на суспільні знання, норми, цінності. В країнах із високим індексом людського розвитку, де кожен обстоє демократичну свободу і справедливість, одним з основних моментів у взаємостосунках є права кожного громадянина. Тому очевидно, що маніпуляція і макіавеллізм як риса особистості зокрема утверджують взаємини з іншими не як із повноцінними суб’єктами, а як з об’єктами, що, безперечно, суперечить кращим суспільно-ціннісним нормам. Крім того, маніпулятивний вплив у процесі спілкування розглядається як порушення взаєморозуміння між співбесідниками, тому що він знищує емпатію. Інколи маніпулятивна взаємодія, особливо у стосунках батьків з дітьми, вчителів (викладачів) з учнями (студентами), може збагатити досвід травматичного спілкування наступників із значущими особами. Тоді такий негативний досвід взаємин з авторитетними людьми спроможний змінити Я-образ чи Я-ставлення дитини (підлітка) із позитивного на негативний. І лише повноцінні діалогічні стосунки можуть у перспективі гармонізувати внутрішню ситуацію розвитку особистості.

Маніпулятивні характери. Сучасний маніпулятор не стоїть

на місці, – пише Е. Шостром, – він не лише розвивається, вдосконалюється, досягає секретів людської природи, а й прагне краще контролювати оточуючих. Іншими словами, престижиджитатор – це штучний гравець із життям, котрий постійно приховує свою “пусту карту”. Мабуть, у взаємостосунках кожен зустрічав людину, яка цитує, наприклад, Шекспіра під час вигідної бесіди. Вона не читала нічого, крім двох сотень сонет, але вивчила їх напам’ять. Поверхова ерудиція дуже характерна для маніпулятора, котрий завжди хоче вразити, піймати на вудочку оточуючих з єдиною метою, – щоб керувати ними. Маніпулянт не вивчає життя, а збирає колекцію розумних слів, висловлювань, щоб з допомогою останніх “напускати пилюку в очі” [132; 199].

Вчений вказує і на батьківську маніпуляцію. Інколи подружжя прагне зробити дітей максимально залежними і болісно ставиться до їхніх спроб завоювати незалежність. Батьки грають роль “собаки зверху”, а молодше покоління – “собаки знизу”. Тому популярною стає поведінкова техніка “якщо – то”. З приводу цього Е. Шостром наводить такі висловлення: “Якщо ти з’їсиш картоплю, то зможеш подивитися телевизор”, “Якщо зробиш уроки, то зможеш покататися на машині”. У зв’язку з вищенаведеною виховною технікою, дитина оволодіває моментами маніпуляції, про що наочно свідчать умови, поставлені батькам: “Якщо я помию посуд, то що отримаю?”, “Якщо я приберу в кімнаті, то можна купити конструктор?” і т. ін. Тому людина, яка маніпулює іншими заради власної користі, може теж потрапити не лише у дитячі чи, скажімо, прості маніпулятивні ситуації, а й у тотальну безвихідну мережу проблем.

Очевидно, що ми всі певною мірою маніпулятори, – значає дослідник. Однак людина повинна не “ампутовати” маніпулятивну поведінку, а модернізувати її в актуалізаційну, тобто більш творчо використовувати потенціал в особистих взаєминах. Крім того, – вважає автор, – здебільшого в кожному з нас потенційно знаходиться кілька маніпулянтів. У різні моменти життя то один, то інший береться керувати нами.

Але серед них є головний, переважальний тип внутрішнього престиждитатора. У зв'язку з цим учений виділяє вісім основних маніпулятивних типів людей [132, с. 121–122].

1. *Диктатор* – перебільшує свою вагу, домінує, наказує, цитує авторитети, тобто робить усе, щоб керувати жертвами власного тиску; його різновидами є: Бос, Начальник, Шеф тощо.

2. *Ганчірка* – це зазвичай протилежність Диктатору, себто людина, котра розвиває велику майстерність у взаємодії із Диктатором, перебільшує власну чутливість; вона вміє забувати, не чути, мовчати, а її різновидами є: Хамелеон, Конформіст, Тупий, Недовірливий, Переляканий типи.

3. *Калькулятор* – той, хто перебільшує вагомість інших і прагне усіх контролювати, тому постійно обманує, звеличує, всіляко намагається, з одного боку, перехитрити, з другого – перепроверити людей; його різновиди: Аферист, Гравець у покер, Шантажист.

4. *Липучка* – це полярна протилежність Калькулятору: особа цього типу перебільшує свою важливість у соціумі, прагне бути предметом турботи, примушує інших робити за нього роботу; різновиди: Паразит, Нитік, Постійна Дитина, Людина із гаслом: “Ой, життя не вдалося, і тому ...”.

5. *Хуліган* – це такий маніпулятивний тип, який постійно перебільшує власну агресивність, недобррозичливість, керує й прагне владарювати з допомогою погроз; його різновиди: Ненависник, Гангстер; жіночий варіант – Сварлива Баба (“Пилка”).

6. *Чудовий Хлопець* – той, хто перебільшує свою турботу, любов, увагу, “вбиває” добротою; як не парадоксально, проте в окремих випадках зіткнення з ним проблемніше, ніж із Хуліганом, оскільки боротися із Чудовим Хлопцем неможливо; його різновиди: Добродійний Мораліст, Людина організації, Король.

7. *Суддя* – завжди гіперболізує свою критичність, ніколи не вірить, звинувачує, з труднощами прощає; його різновиди: Всезнаючий, Звинувачувач, Той, хто примушує визнати про-

вину та ін.

8. *Захисник* – протилежність Судді: він підкреслює власну поблажливість до помилок, занадто співчуває іншим і в такий спосіб не дає їм “встати на свої ноги” та вирости самостійними; замість того, щоб зайнятися власними справами, захисник турбується про чужі потреби; його різновиди: Квочка з курчатами, Розрадник, Захисник, Помічник тощо.

Маніпулятор, – зазначає Е. Шостром, – безпомилково знаходить собі партнера, який найбільше підходить йому за типом. Наприклад, жінка-Ганчірка швидше вибере чоловіка-Диктатора для того, щоб ефективно керувати ним з допомогою власних маневрів. Тому всі люди повинні бути обережні під час вибору партнера та при обговоренні інших, особливо тоді, коли їхні судження ґрунтуються на думці маніпулятора.

Вчений виділяє кілька *причин маніпуляції*, що ґрунтуються на ідеях відомих дослідників. Зокрема, перша, на думку Ф. Перлза, пролягає у *вічному конфлікті людини із самою собою*, оскільки у повсякденному житті вона повинна розраховувати як на себе, так і на зовнішнє середовище. Е. Фромм вбачає другу причину *в любові*, котра обов’язково припускає знання особи про те, хто вона є, і плекання поваги до її сутності. Але “більшість людей при всьому бажанні не можуть любити ближнього, тому що не люблять самих себе” [132, с. 124]. Третю – пропонують Дж. Бугенталь та екзистенціалісти, стверджуючи, що *ризик і невизначеність*, які оточують усіх, спричиняють маніпулювання. Четверту причину Е. Шостром віднайшов у працях Дж. Хейлі, Е. Берна і В. Глассера. Зокрема, Дж. Хейлі під час довготривалої роботи із шизофреніками помітив, що вони бояться *міжособистісних контактів*. Е. Берн вважає, що люди починають грати в карти для того, щоб краще керувати своїми емоціями й *унікати інтимності*. В. Глассер припускає, що один з основних людських страхів – *страх скрутного положення*. І, насамкінець, п’яту причину маніпуляції пропонує А. Елліс. Останній пише, що кожний із нас проходить життєву школу й оволодіває аксіомами, на яких організовує своє повсяк-

дення. Одна із них така: нам треба отримати *схвалення усіх і кожного*. На нашу думку, людина маніпулює, оскільки *прагне владарювати*, що відповідає філософії Ф. Ніцше, котрий вбачає основний мотив життя у волі до влади, яка природно вимагає нав'язування довікллю своїх поглядів, переконань і цінностей. Отож **маніпулятор** – це особистість, котра ставиться до людей ритуально, намагається уникнути інтимності у взаємостосунках і боїться будь-якої скрути, а також прагне до влади. Звідси очевидно, що маніпуляція – це система ігор, стиль та сценарій життя, псевдофілософія буття, які спрямовані на те, щоб експлуатувати і контролювати себе, взаємостосунки, довіклля.

Е. Шостром виділяє чотири основних типи маніпулятивних систем:

– *активний* маніпулятор прагне керувати іншими з допомогою активних методів, він не демонструє слабкості, користується соціальним статусом батька, старшого сержанта чи вчителя, домагається контролю; його улюблена техніка впливу – обов'язок й очікування;

– *пасивний* маніпулянт – повна протилежність активному: прикидається безсилим й обмеженим, розігрує роль “собаки знизу”; тоді як активний престиджитатор виграє, перемагаючи суперників, пасивний, вигравачи, все ж терпить немовби поразку. Останній дає змогу першому думати і працювати за нього і таким чином отримує неперевершену перемогу;

– *змагальний* престиджитатор сприймає життя як постійний турнір, нескінченний ланцюжок вигравань і програнь, де собі відводить роль пильного бійця: його надихає постійна битва, а всі інші – суперники і навіть вороги, реальні чи потенційні; він коливається між методами “собаки зверху” та “собаки знизу” і являє собою суміш пасивного й активного типів.

– *байдужий* маніпулятор прагне відмежуватися від контактів, його гасло: “Мені наплювати”, а методи впливу то пасивні, то активні; тому в одній ситуації він Сварлива Баба,

в іншій – Страждальник, ще в іншій –Безпорадник.

Таким чином, на думку Е. Шострома, філософія активного маніпулятора ґрунтується на владарюванні, пасивного – прагненні ніколи не викликати роздратування, змагального – намаганні вигравати будь-якою ціною, інтерферентного – відкиданні турботи і відстороненні від світу. Це важливо знати, оскільки престиджитатора, яким би хитрим він не був, завжди можна передбачити, щоправда якщо правильно поставити діагноз. Щоб бути для інших непередбачливими – ставайте актуалізованими, – стверджує вчений.

А. Маслов називав самоактуалізованими тих людей, котрі повно живуть, здатні конструктивно використовувати свій внутрішній потенціал. Маніпулятор – це дуже зайнята особа, оскільки контролює інших, тому не все бачить і не відчуває того, що діється навколо. Такий спосіб життя непомітно робить його “сліпим”. У підсумку маніпулянт спроможний захоплено говорити про красу зникаючого за горизонтом сонця, але у нього не здригнеться душа, коли побачить чаруючий захід сонця власними очима. Він втрачає здатність по-справжньому переживати, радіти, тому що стиль його життя ґрунтується на брехні, неусвідомленості, контролі й цинізмі (безвірі); тоді як в актуалізатора, навпаки, – на чесності, усвідомленості, свободі, довірі. Останній знаходиться у більшій безпеці порівняно з першим, тому що розуміє власну унікальність, котра адекватно поціновується. Маніпулятор заганяє свою самобутність у глибину підсвідомого, наслідує, копіює, тиражує чийсь поведінковий моделі та карабкається вверх від однієї примарної вершини до наступної. Програвши той чи інший поєдинок, а швидше окрему битвочку, він відчуває, що втратив все. Актуалізатор сприймає життя як процес зростання, тому на поразки дивиться по-філософськи – спокійно і розважливо, як на тимчасові труднощі [132, с. 129–134].

Е. Шостром рекомендує спробувати зобразити людину графічно, у вигляді двох кіл – одне всередині іншого, де внутрішнє символізуватиме ядро душі, сутність, а зовнішнє

– периферію її особистості. Контакти, на які здатні маніпулятори, максимально досягаються через зовнішній контур кола, а тому поверхові, не зачіпають душевних переживань людини. Мотивовані, емоційні взаємостосунки, на котрі повнокровно здатні лише актуалізатори природно стосуються внутрішнього духовного кола. Під час взаємодії маніпулянти часто справляють враження тих, хто “вчепився мертвою хваткою”, й у процесі розмови, на думку Дж. Хейлі, переважно використовують розповсюджені способи уникнення контакту. Наприклад: “Не моя справа говорити це вам”, “Я в цьому, звичайно, нічого не розумію, але ...”, “Я не маю права лізти у ваші особисті справи, але мені здається ...”, “Не надавайте цим словам значення ...”, “Ой, це я не про вас, а так, взагалі ...” чи “Я просто подумав уголос, вибачте ...” і т. ін. Напротивагу таким висловленням, актуалізовані особи будують взаємостосунки через індивідуальний формат відкритості, чесності, непідробної доброзичливості.

Зазначимо, що “маніпулятори здебільшого із труднощами виявляють основні емоції під час контактів – гнів, страх, образу, довіру і любов. Тому обирають блоковані чи неповні афекти – тривогу, сором’язливість, сум, обурення. Обов’язкова умова тих, хто хоче знищити у собі маніпулятора – це усвідомлення того, де і як виявляються часткові емоції, які саме, а потім спроба помітити справжні, приховані почуття і повно виявити їх (щонайперше страх чи образу, гнів чи любов). Мета актуалізатора – розвинути здатність чесно продукувати істинні почуття. “Не засмучуйтеся ... Контролюйте себе ... Змиріться з цим ...”, – постійно радить маніпулянт, оскільки не хоче надати змоги Вам сердитися на нього. Головний захист від пресидижитатора – уміння плекати власні почуття. Лише тоді, коли ми здатні показати, що гніваємося, боїмося, ображаємося, відкриваємо свої почуття, відчуваємо душевну близькість, – тільки тоді зможемо по-справжньому полюбити. Тому два актуалізатори спроможні пізнати щастя, а два маніпулятори – лише звикнути один до одного, тобто

приспосуватися до ігор партнера. Але шлюб маніпулянта й актуалізатора неможливий” [Там само, с. 139–143].

На думку Е. Шострома у процесі комунікації слід уникати низки помилок щодо неправильного очікування, прийняття повідомлення та його ігнорування, “нейтралізації висловлення”, адресованого нам. Наприклад, дехто говорить: “Як Ви сьогодні звабливі”, і замість того, щоб подякувати за комплемент, стверджуємо: “О, Ви теж чарівні”. В цьому випадку людина “відфутболює” хороше послання господарю, не приймає його, відмежовується від нього.

Ще одна помилка у процесі спілкування – це миттєва відповідь на запитання, яку очікує комунікатор, але яке не відповідає дійсності. Так, на репліку “Тобі подобається мій новий костюм?”, Ви, скажімо, відповідаєте: “Так”, але при цьому думаєте: “Боже, як він міг купити таку пакість?”. Звісно, не варто засмучувати людину, проте можна відповісти й так: “Мені подобається виріз жилетки” чи “Дуже неочікуваний оригінальний колір”. І навіть якщо скажете: “Ні, не дуже подобається”, – не буде нічого поганого. А ось маніпулятори на подібні запитання відповідають грубо, інколи прямо протилежно тому, чого від них чекають інші. У цих ситуаціях доречно дотримуватися таких комбінацій: затриматися із відповіддю, усвідомити, що саме сказати, а потім адекватно відреагувати.

Отже, людина, котра у житті керується маніпулятивною стратегією увесь час прагне захищати і виправдовувати себе у будь-якій ситуації соціальної взаємодії. Вона використовує такі властивості суб’єктивно пережитого часу, як *минуле в контексті помилок, майбутнє для обіцянок, а теперішнє переважно зорієнтовує на оправдання*, роз’яснення чи обман інших, в процесі обстоювання незавершених і навіть безглузких справ. Актуалізована особа, навпаки, є *діячем*, котрий реалізує кращі потенції в аурі добра, чесності, справедливості; вільно звертається до минулого та наближує майбутнє й найголовніше – повнокровно живе теперішнім і примножує його кращі реалії.

Аналіз психологічного впливу і його педагогічне значення.

У процесі вивчення психологічних впливів, – пишуть Г.О. Балл та М.С. Бургін, – треба домогтися більшої чіткості і наукової вимогливості. Для цього вчені пропонують авторський підхід, математично точно визначаючи точку відліку свого теоретичного аналізу: “Будемо виходити із загального визначення, згідно з яким вплив предмета В на А – це подія, суть якої полягає в тому, що предмет В (можливо, спільно із С, Д та ін.) викликає деяку зміну предмета А чи запобігає їй”. І далі: “**Психологічним прийнято вважати такий вплив** індивідуального чи групового суб’єкта В, котрий зумовлює динаміку психологічних характеристик і проявів індивіда-реципієнта А, в тому числі тих, що належать до його діяльності (і поведінки в цілому), свідомості (і несвідомої сфери психіки), особистості. Під час звернення до соціально-психологічної проблематики можливий узагальнений підхід, коли роль не лише суб’єкта діяння, а й реципієнта виконує група. У цьому випадку мовиться про запобігання змін у її функціонуванні, установках, цінностях, згуртованості, стійкості тощо” [17, с. 57].

Психологічні впливи, – далі зазначають дослідники, – можна аналізувати в кількох аспектах:

1. Іntenціoнальний, що визначається тим, на які саме зміни реципієнта зорієнтований вплив; останні можуть стосуватися: а) базового рівня особистості, що охоплює темперамент, характер, емоційну сферу, здібності, у т. ч. інтелектуальні; б) досвіду, знань, навичок, звичок, умінь; в) спрямованості, світогляду, морально-етичної та естетичної сфер; г) установок, диспозицій, ставлень до світу, інших, до себе; д) діяльності, спілкування.

2. Операційний – торкається того, яким чином (чи за переважання яких стратегій), за допомогою яких засобів-операцій здійснюється діяння; аргументовано доводиться, що найефективнішою стратегією впливу є *розвивальна*, котра ґрунтується на діалозі між співрозмовниками. Цей підхід припускає визнання за партнером усієї повноти суб’єктних

властивостей і принципову готовність вносити корекцію у свої цілі під дією стороннього впливу. Для гармонійного розгортання системи діалогічних взаємостосунків необхідно, щоб відповідного погляду дотримувалися два співбесідники, і тоді можна говорити про їхню *діалогову взаємодію* [17, с. 61]. При цьому духовне розкриття себе перед іншим, засвоєння цінностей, задіяння переконань до свого внутрішнього світу поєднується із усвідомленням власної унікальності, відмінності від партнера, набуттям цілісності та незалежності [22; 76]. Діалогічна взаємодія педагога і вихованця стимулює внутрішні діалоги у свідомості останнього, сприяє його психічному та особистісному розвитку [17, с. 62].

3. Результативний – характеризується результатом впливу.

4. Статусно-рольовий – визначається тим, чи рівні між собою суб'єкт і реципієнт за соціально-психологічним статусом.

Водночас, – пишуть далі науковці, – важлива функція педагога – залучити юне покоління до *нормативних* знань, способів дій, ціннісних орієнтацій. Тут, навпаки, першочергове значення має гуманістичний компонент, втілення якого пов'язане із створенням сприятливих умов для гармонійного розвитку кожного, оптимальною реалізацією його людського потенціалу. Відтак виникає проблема поєднати ці дві, фактично суперечливі вимоги, адже нормативна позиція завжди керується монологічною стратегією впливу, а гуманістична – діалогічною. Щоб досягнути повного успіху, на переконання К. Роджерса, педагог повинен бути впевнений у значущості свободи, стати не “учителем”, а “фасилітатором”, тобто “полегшувачем” розвитку. Загалом термін “учитель” відомий учений інколи пов'язує із монологічними впливами. Але вчителем називають і духовного наставника, котрий чутливий до індивідуальних відмінностей учнів. Окреслена неоднозначність аналізованого терміна відображає реальну багатоаспектність педагогічної діяльності [17, с. 62, 63].

У зв'язку з цим педагогічна практика, – на думку Г.О. Балла, М.С. Бургіна, – не може обійтися без монологічних впливів, які корисні у навчанні “премудростей”, під час формування знань, навичок та інших нормативних компонентів культурного досвіду. З іншого боку, в діалогічних впливах, котрі спрямовані на регулювання процесу становлення мотиваційних якостей вихованців, необхідне і певне нормативне діяння, котре залучає реципієнтів до системи цінностей – етичних, естетичних, громадянських. Тому в освітньому процесі бажано дотримуватися відповідності у використанні стратегій педагогічного впливу, що є передумовою свідомого самовизначення соціальної людини. Зазначена взаємозалежність справді відіграє важливу роль у функціонуванні навчально-виховного циклу. Адже без нормативного та діалогічного впливів неможливий ефективний психосоціальний розвиток особистості учня. Останній покликаний не лише діалогічно взаємодіяти із педагогом (виявляти емоції та висловлювати власні погляди, думки, концепції), а й створювати в оргтехнологічному форматі навчання різні алгоритми, схеми, проекти, плани тощо, тобто бути максимально причетним до самопродукування і самореалізування.

Ритмо-поток впливів організованого соціуму на психокультурний розвиток людини. В теорії освітньої діяльності та методології модульно-розвивального навчання А.В. Фурмана [177; 180] запропонована модель проектування соціально-культурно-психологічного простору (зміст, досвід) інноваційної освітньої системи, в якій важливе значення відводиться такому соціально-психологічному концепту як *ритмо-модуль*. Це – довершений цикл синхронізованих коливань технологічно організованих психосоціальних потоків (впливів шкільного оточення) – **навчального, виховного, освітнього і самореалізаційного**, які поетапно розгортаються у цілісному модульно-розвивальному процесі під час безперервної розвивальної взаємодії вчителя і учнів (викладача і студентів), характеризуються періодичністю переважання

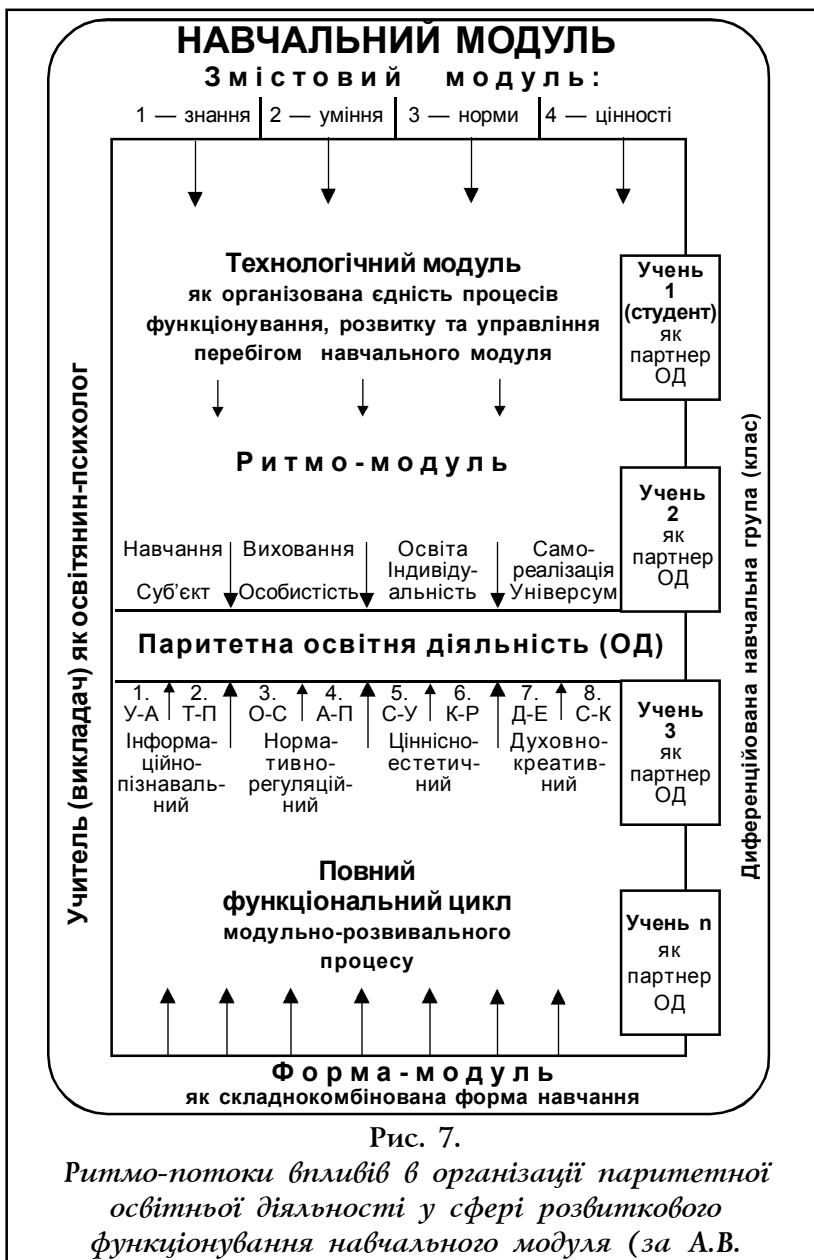


Рис. 7.

Ритмо-потіки впливів в організації паритетної освітньої діяльності у сфері розвивального функціонування навчального модуля (за А.В.

Фурманом)

особистісних знань і вмінь, соціальних норм, етнонаціональних цінностей і самоактуалізаційних психоформ творення себе (віра, істина, свобода, любов тощо) за логікою розгортання основних періодів освітнього метациклу і забезпечують паритетність учбової співдіяльності, психічне здоров'я і прискорене культурне зростання кожного учасника організованого культуротворення.

Отже, ритмо-модуль описує багатопроцесуальність взаємопроникнення таких надскладних відкритих систем, як особа і соціум, де *навчальний* впливо-ритм активізує пізнавально-інформаційний потенціал наступників як суб'єктів добування теоретичних знань і прискорює їхній когнітивний розвиток, *виховний* – визначає їх нормативно-регуляторну активність як повноцінних особистостей і забезпечує належний соціальний розвиток, *освітній* – мобілізує збагачення ціннісно-естетичної сфери кожного як індивідуальності під час вартісно-світоглядного поширення здобутого культурного досвіду і спричинює його інтенсивний психосмисловий розвиток, *самореалізаційний* – максимально актуалізує духовно-креативні можливості вихованців як універсумів, котрі приречені до самотворення власного Я у контексті вічності, самопізнання і саморозвитку Я-духовного шляхом внутрішнього прийняття однієї з надперсональних психоформ – віри, честі, краси, істини, добра та ін. [40; 46]. При цьому оптимальні соціально-психологічні умови взаємозалежного перебігу всіх цих процесів як відмінних психокультурних ритмів розвивальної міжособової взаємодії, з одного боку, описує теоретична модель повного функціонального циклу освітнього метапроцесу [177, с. 122], з іншого – модель центральної ланки навчального модуля, що синхронно та діалектично відображає зв'язок паритетної освітньої діяльності із змістовим, формальним, технологічним і ритмічними модулями (*рис. 7*). У такий спосіб – через наступність проблемної, регуляторної, світоглядної та спонтанно-креативної ситуацій – здійснюється груповий

освітній вчинок як відносно завершений етап культуротворення доквілля, взаємин і власного індивідуального Я.

Концептуально окреслена розвиткова дія синхронізовано налаштованих ритмо-потоків впливів одержала емпіричне підтвердження у фундаментальному соціально-психологічному експерименті з модульно-розвивального навчання, що більше десяти років проводиться А.В. Фурманом у школах України. Підготовлені педагогічні колективи зонайперше проєктують, а пізніше створюють такий повноцінний *інноваційний простір* навчально-виховних закладів, який чітко зорганізовує ритмо-потоки в одному напрямку – психокультурного зростання наступників, причому за рівнями, групами, модулями. Тоді система експериментальних умов розвою модульно-розвивального процесу дає змогу домогтися оптимального взаємодоповнення *психомистецьких впливів*, котрі надходять від ментально насиченого шкільного оточення, головню шляхом налагодження (технологічного, методичного, засобового і психологічного) пропорційно дозованих дієвих потоків локалізованого соціуму на зовнішню і внутрішню вмотивовану особистість, яка, крім того, виявляє різнопланову пошукову активність та ініціативу (пізнавальну, соціальну, вартісну, духовну) в утвердженні паритетної освітньої діяльності. На переконання вченого, саме в ситуації *гармонійного поєднання* навчальних, виховних, освітніх і самореалізаційних ритмів-впливів на людину можна одержати таку *самоорганізацію суб'єктивних потоків* її психосоціального розвитку, котра, хоч і не буде дзеркальним відображенням соціумних ритмів, проте визначатиме магістральний шлях культурного становлення учня, оптимізуватиме в такий спосіб зростання його кращих людських потенцій [180, с. 74–75; 182, с. 88–89].

Воднораз в аналізованій концепції впливу новаторським є результативний аспект паритетного освітнього діяння, що вказує на різне упредметнення розвиткових ритмо-потоків. Так, *навчальний ритм* об'єктивується у функціонуванні і

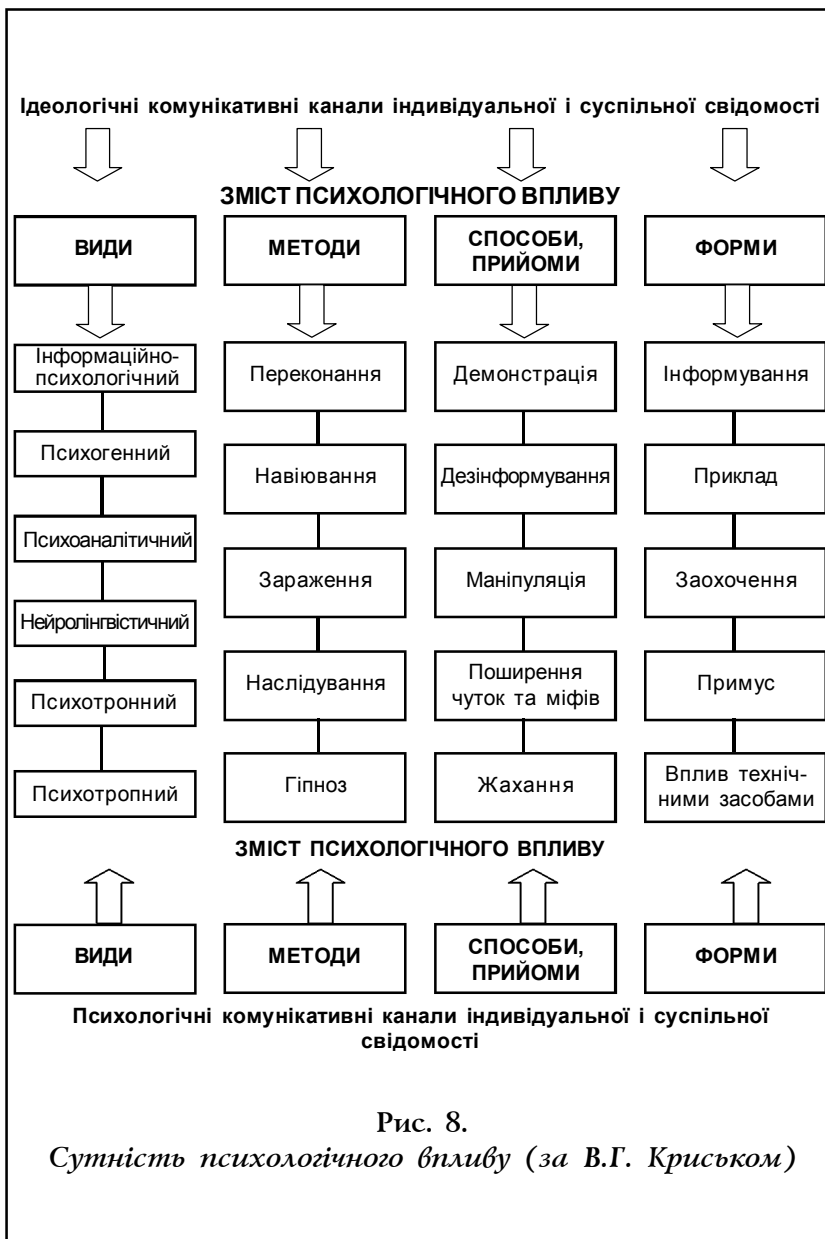
*Форми впливу як механізми мотивації влади
(за В.П. Казміренком)*

Аспекти реалізації Форми впливу	Функції в організаційній діяльності	Психологічні засоби реалізації	Психологічні особливості поведінки виконавця, реакція на вплив
Вплив як примус	Створення ефективної системи контролю, дисципліни, жорсткої системи	Погроза, зниження статусу, приниження, насилля	Покірність, страх, скутість, відсутність довіри; як наслідок посилюється відчуження і бажання до свідомого обману, помсти
Вплив як соціальне підкріплення	Створення умов для формування бажаної, організаційно схваленої поведінки	Винагорода, соціальне визнання, допомога	Відчуття обов'язку, прийняття норм, посилення довіри, але схильність до диференціації в оцінці форм винагороди, очікування адекватної винагороди
Вплив як нормативне регулювання через традиції	Створення організаційно важливої, саморегуляційної поведінки, укріплення престижу організації, відношень організаційної цілісності, стабільності; зміцнення ролі авторитету і відповідних повноважень, прогноз результатів впливу	Підкорення традиціям організації як інструмента безособового впливу, прилучення до організаційних цінностей	Готовність наслідувати авторитет, посаду, статус; відчуття приналежності до організації, задоволення потреби в соціальному захисті, соціальній справедливості
Вплив як наслідування особистісному еталону, прикладу (харизма)	Реалізація здібностей і потенціалу особистості лідера як соціально важливого авторитету і прикладу	Психологічне зараження енергією, активністю досягнень; приклад оптимізму і впевненості у собі, здатність володіти ситуацією, приклад незалежності і соціальної привабливості	Зараження, наслідування, захоплення, отождолення себе з образом лідера, ідентифікація позицій і суб'єктне прийняття його цінностей
Вплив як визнання професійного авторитету	Закріплення важливості професійного знання, досвіду, компетентності; можливість досягнення багатозначних, прийнятних із різних сторін рішень; розширення рольових повноважень; регулювання балансу влади у системі відносин "керівник – підлеглий"	Формування раціональних спонукань у наслідуванні експерта (керівника) як спеціаліста і професіонала	Визнання, свідомо довіра досвіду і компетентності, зниження важливості проміжного контролю в діяльності і корекції в прийнятті рішень
Вплив як переконання	Розширення участі в управлінні; полімотивація відносин і діяльності; активізація інформаційного, ділового і психологічного обмінів	Надання повноважень, делегування відповідальності, спонукання до співробітництва і самостійності прийняття рішень	Прийняття відповідальності за успіх, схильність до надання допомоги суб'єкту управління, відчуття впевненості у прийнятті рішення, розширення сфери інтересів і мотивів діяльності

розвитку *наукових знань*, що перевіряються на істинність досвідним, або експериментальним способом, *виховний ритм* – в утворенні та утвердженні *соціальних норм*, достовірність яких визначається можливістю реалізації в суспільній практиці, *освітній ритм* – у відборі та збагаченні *ідеалів, цінностей, ставлень, оцінок, переконань*, які осмислюються, обстоюються, поширюються, а *самореалізаційний ритм* – у повному вияві універсального потенціалу особи через життєствердний пріоритет суб'єктивного над об'єктивним, а також у рефлексії культуротворчої події та результатів освітнього вчинку. Щодо *внутрішніх процесів учіння*, то вони виявляються насамперед в *уміннях* (дії, операції, вчинок, поведінка, діяльність), якими користуються діти і дорослі як культурним “інструментом сприймання, добування, збагачення, поширення і творення соціально-культурного досвіду” [див. 180, с. 49–52, 72–77].

Форми впливу у процесах управління організаційною поведінкою. Одним з найважливіших механізмів функціонування влади є *соціально-психологічний вплив*, – зазначає В.П. Казміренко. Відповідно до розглянутої типології, де вчений виділяє шість основних форм влади (примус, винагорода, експертна, еталонна, законна, інформаційна), можна виявити, – пише він, – й основні форми діяння у процесах управління організаційною поведінкою. Крім того, наявна й система технологічних засобів, що дають змогу реалізувати вплив. І, насамкінець, кожна форма діяння пов'язана із колом психологічних змінних у регуляції поведінки виконавця, що спрямована на нього. Такий аналіз дослідник подає у таблиці (*табл. 4*).

Описані В.П. Казміренком механізми впливу можна розглядати як своєрідні соціально-психологічні атрибути мотивації влади і водночас як її основні процесні ознаки. У їх контексті влада являє собою не лише узагальнений засіб впливу у вигляді примусу чи заохочення, а й є системою відповідних дій, котрі дають змогу виконавцю свідомо вибирати раціональні засоби організації власної поведінки. Влада – також чинник,



що регламентує чи зумовлює вибір [72, с. 307–309]. Крім того, дослідження доводять, що сам факт володіння нею приносить більше задоволення, ніж наявність можливості реально впливати на інших людей [23; 157; 185].

Зазначимо, що Френч і Равен обстоюють ідею про те, що влада та вплив – необхідні явища в організації. А на думку В.П. Казміренка проблема влади перебуває у підґрунті явищ мотивації поведінки, оскільки: а) регулює дії членів організації, їхню активацію і спонукування до бажаної поведінки; б) забезпечує інтеграцію, концентрацію і координацію зусиль, бажань, відносин і діяльності суб'єктів; в) підтримує традиційно стійкі взаємостосунки, підкоряє їх організаційній цілісності, розвитку згуртованості, певному менталітету; г) імовірно задовольняє різні потреби, знімає суперечності й упорядковує взаємовідносини тощо [72, с. 306–307].

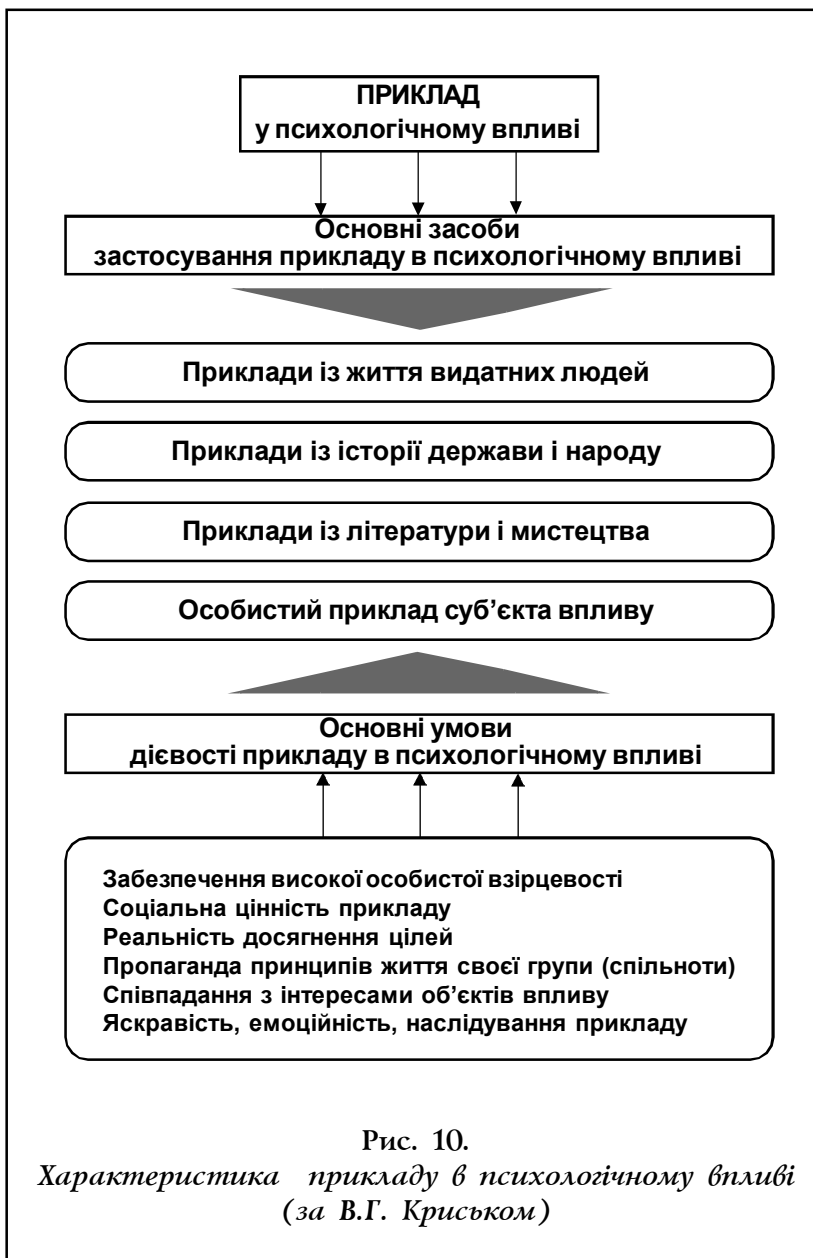
Отже, обґрунтовані В.П. Казміренком соціально-психологічні механізми мотивації влади та впливу являють собою феномени, котрі охоплюють сферу регулювання оргповедінки. Адже кожен розуміє, що влада, вплив наявні в кожній управлінській структурі та зміцнюють її сутність, функціонування, порядок. Тому вони відіграють позитивну роль у процесах керівництва іншими, розвивають та регулюють взаємини між людьми, змістовно наповнюють цикл задоволення роботою. Влада та вплив можуть також спричинювати і негативний результат – міжсуб'єктні та міжгрупові суперечки й конфлікти. Однак явище мотивації влади сутнісно центрує оргдіяльність людей і впливає на стан оргклімату соціосистеми.

Сутність психологічного впливу. *Психологічний вплив* за В.Г. Криськом, – це соціально-психологічна активність одних людей, яка спрямована на інших (особа, група, колектив) і здійснюється з допомогою різних форм і засобів та забезпечує зміну психологічних характеристик особистості (погляди, думки, взаємини, ціннісні орієнтації, мотиви, установки і стереотипи поведінки), групових норм, суспільної



думки чи переживань людей, котрі більшою чи меншою мірою опосередковують їхню діяльність та поведінку. При цьому сутність психологічного впливу вчений подає у вигляді окремої методологічної моделі (*рис. 8*) [94, с. 176].

Під *інформаційно-психологічним* діянням дослідник розуміє вплив словом, інформацією. Його головна мета – формування у людей відповідних ідеологічних (соціальних) ідей, поглядів, переконань, котрі спричинюють у них позитивні чи негативні емоції, почуття і навіть бурхливі масові реакції. *Психогенне* діяння – це завжди наслідок: а) фізичного впливу на мозок індивіда, в результаті якого спостерігається порушення нормальної нервово-психічної діяльності (наприклад, людина отримує травму головного мозку, а тому втрачає можливість раціонально мислити, у неї пропадає пам'ять тощо); б) шокowego впливу навколишніх умов чи будь-яких подій (скажімо, картини масового руйнування чи багаточисленних жертв) на свідомість особи, коли вона не в змозі раціонально діяти, відчуває депресію, впадає у паніку і т. ін. Чим менше підготовлена людина до психотравмуючих впливів довкілля, тим більш беззахисною вона постає перед психічними травмами, котрі тлумачаться як психогенні втрати. *Психоаналітичне* (психокорекційне) діяння – вплив на підсвідомість суб'єкта терапевтичними засобами, особливо у стані гіпнозу чи глибокого сну; *нейролінгвістичне* – це те, яке змінює мотивацію людей шляхом внесення у їхню свідомість спеціальних лінгвістичних програм. *Психотронне* (парапсихологічне, екстрасенсорне) діяння – це такий тиск на інших, який здійснюється шляхом передачі інформації через позачуттєве (неусвідомлене) сприйняття. *Психотронний* вплив – спрямована дія на психіку людей з допомогою медичних препаратів, хімічних чи біологічних речовин. Крім того, В.Г. Крисько виділяє ще й такі види впливу [94, с. 178] *індивідуально-специфічний, функціонально-рольовий, спрямований (прямий, опосередкований), неспрямований*. Однак вони не вписані в методологічну модель впливу, а подаються окремою схемою. При цьому “коментуються лише види пси-



ховпливу, а методи, способи, прийоми, форми розкриваються під час аналізу інших схем” [Там само, с. 177].

Далі цитований автор обґрунтовує *принципи* психологічного впливу (**рис. 9**) [Там само, с. 180]:

– *індивідуальний і диференційований підходи* припускають глибоке і всебічне знання та врахування індивідуально-психологічних особливостей суб’єктів-спільників, визначення конкретних завдань діяння відповідно до їхніх особистісних характеристик, проведення постійного аналізу результатів психологічного впливу, своєчасне внесення корективів у методіку його здійснення з урахуванням особливостей кожного конкретного об’єкта дії;

– *вплив у групі і через колектив* вимагає пріоритетно діяти на неформальних лідерів і керівників, визначати перспективи розвитку групи чи організації, уміло використовувати переваги групової думки в інтересах підвищення ефективності впливу, примушувати усіх членів колективу підкоряти особисті інтереси спільним, забезпечувати єдність та згуртованість активу;

– *вплив у процесі діяльності* припускає, що в цьому разі тиск на людей здійснюється менш помітно, змістовніше і продуктивніше;

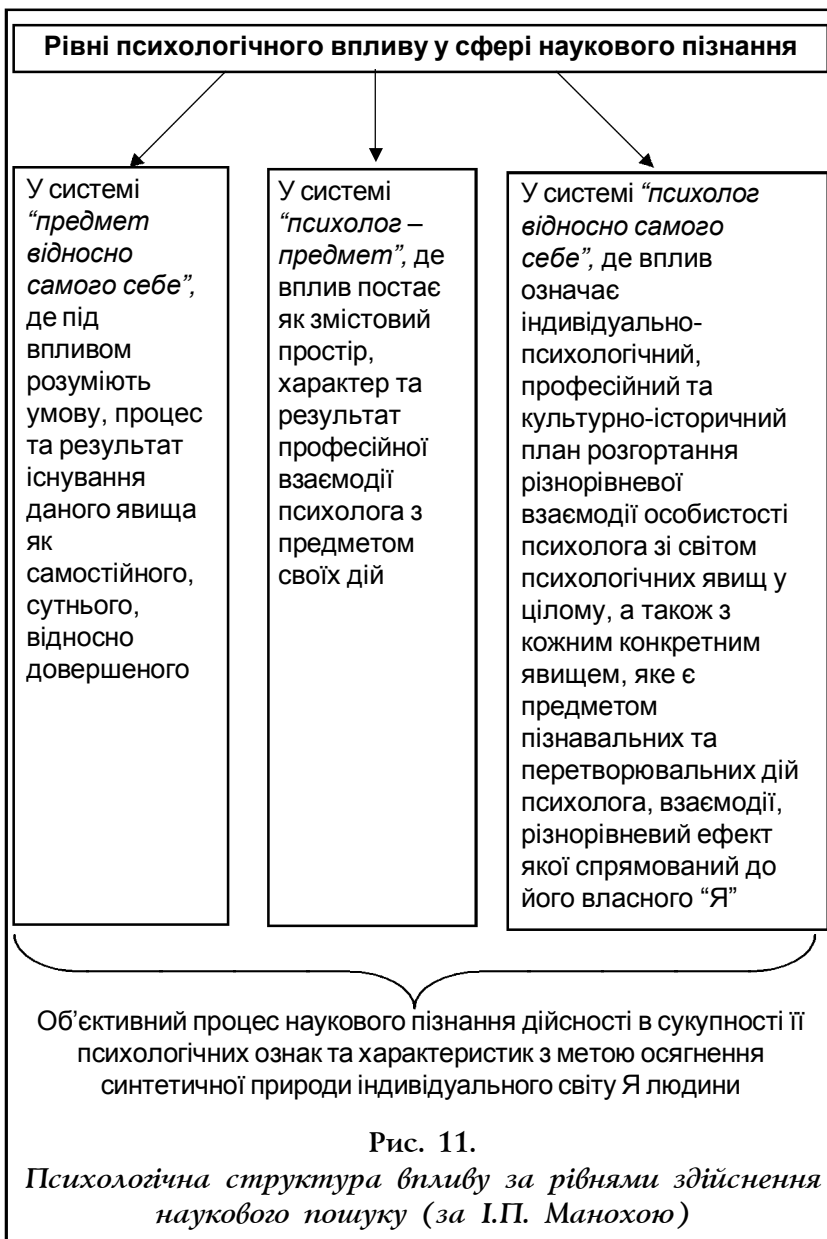
– *поєднання високої інтенсивності впливу із урахуванням специфічних характеристик його об’єкта* обґрунтовує здійснення безперервного досягнення цілей психологічного впливу, а *опертя на позитивне чи негативне в особистості і групі* вимагає вивчати і зважати на те, що може сприяти чи перешкоджати діянню;

– *єдність, узгодження, наступність* характеризують спільність поглядів усіх суб’єктів впливу під час вирішення виробничих завдань, досягнення єдності в усіх елементах і змісті діяння, використання досягнень сучасної науки задля підвищення ефективності впливу на різних осіб та групу в цілому, узагальнення досвіду на предмет досягнення узгодження у психовпливах за різних соціальних умов.

Зауважимо, що В.Г. Крисько окреслює ще й *механізми* психологічного впливу – *переконання, навіювання, зараження, наслідування, гіпнозу*, що збігаються, виходячи із попередньої моделі (див. рис. 8), з методами. Під механізмами він розуміє закономірності здійснення впливу за різних обставин. Обмежимося характеристикою такої форми психодіяння як *приклад* [див. 94, с. 186] (рис. 10). Це – цілеспрямований вплив на свідомість і поведінку людей за допомогою системи позитивних зразків для наслідування, що є основою у формуванні ідеалу комунікативної поведінки, стимулом і засобом соціального саморозвитку. Загалом дієвість будь-якого прикладу визначається його суспільною цінністю, оскільки саме в ньому закріплюються соціальний досвід, результати діяльності та поведінки інших. Кожний приклад має відповідний зміст, значущість. *Позитивний приклад* – це такі взірцеві дії, вчинки осіб (або все життя людей), прийоми і способи досягнення цілей діяльності, котрі відповідають ідеалу. Ось чому високо цінуються ті приклади, що багаті ідейним змістом, високою мірою розвитку якостей особистості і гідні для наслідування. У результаті оволодіння людиною моральним та естетичним ідеалами приклад здебільшого переходить у *самовплив*.

При цьому за типом впливу на свідомість індивіда приклади можна поділити на дві великі групи: а) приклади безпосередні і б) опосередковані. До першої належить особистий приклад суб'єкта діяння, товаришів, до другої – приклади із життя і діяльності видатних людей, із історії, літератури та мистецтва [Там само, с. 187].

Отже, охарактеризована В.Г. Криськом сутність психологічного впливу у вигляді методологічної моделі в контексті комунікативних каналів має неперехідне значення для розвитку цієї проблематики, оскільки групує види, методи, форми, способи та прийоми діяння. Також відзначимо важливу роль окремих схем, що стосуються принципів, механізмів та передумов сторонньої дії на інших, а також їх дефініцій та визначень. Але хотілося б, щоб усі ці напрацювання одержали метасистемне втілення у формі узагальненої теоретичної методологічної моделі (див. рис. 8), адже тоді зрозумілішою стала б сутність психологічного впливу. Крім того, на нашу думку, базову мислесхему автора варто доповнити



РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ОРГВПЛИВУ У СИСТЕМІ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ОСВІТИ

2.1. Вітакультурна парадигма і модульно-розвивальна стратегія в контексті організаційного впливу

Аналіз наукових джерел із проблеми психологічного впливу [17; 22; 55; 64; 76; 77; 149; 191] дає підстави поіншому констатувати погляд науковців, з одного боку, на *психологічну природу* міжособистого групового тиску, яка висвітлюється переважно на рівні суб'єкт-суб'єктного та особистісно-особистісного контактування і належно не обґрунтовує вищих рівнів взаємовпливу – індивідуально-індивідуального та універсумно-універсумного, з іншого – на психологічні *закономірності педагогічної взаємодії*, котрі аналізуються переважно тільки у форматі навчально-виховних впливів учителя чи викладача, що сприяє дегуманізації організованого освітнього процесу й негативно позначається на ефективності роботи середньої і вищої школи. Отож є об'єктивна потреба розширити теоретичне *розуміння сутності* психологічного впливу, що, хоча й опосередковано, все ж стимулюватиме позитивні зміни у характері стосунків між учасниками освітньої діяльності, руйнуватиме авторитарний стиль педагогічного керівництва навчальним оргциклом й утверджуватиме демократичний,

культурно-полідіалогічний, модульно-розвивальний.

За останні десять років, як відомо, на терені вітчизняної теоретичної психології виникла і сформувалася ще одна відмінна від трьох відомих (реактивна, акціональна, діалогічна), парадигма психологічного впливу – *вітакультурна*. Вона змістовно обґрунтована в науковому проєкті модульно-розвивальної системи освіти і теорії освітньої діяльності А.В. Фурмана [177; 180]. Її суть полягає в добуванні, осмисленні, нормуванні, збагаченні і поширенні суб'єктом, особистістю, індивідуальністю та універсумом як учасниками безперервної розвивальної взаємодії кращого етнонаціонального досвіду не тільки під час організованого навчання, а й за межами школи (сім'я, вулиця) і водночас реальних соціальних контактів учня чи студента, тобто у його внутрішньому світі як поступально сталому процесі самотворення власної Я-концепції [44; 46]. Тому метою і результатом такого спрямованого психологічного впливу є культурне вдосконалення, або позитивна зміна, актуального соціуму та самої людини. При цьому до основних розвиткових форм активності належать інтелектуальна, соціальна, вартісна і *духовна творчість*, а до базових соціально-психологічних механізмів – *творення* істинного знання, корисних предметів, добрих взаємин, духовних продуктів.

Загалом Т.С. Кун розуміє під парадигмою “визнані всіма наукові досягнення, що протягом певного часу дають дослідникам модель постановки проблем та їх розв'язку” [96, с. 11]. Тому очевидно, що “не існує незалежних від парадигми фактів, і не останні характеризують теорію, а саме теорія та її тезаурус визначають, які саме факти будуть піддані осмисленню та інтерпретації. І далі, – парадигма як універсальний конструкт сучасної філософської науки повно характеризує як історико-культурне підґрунтя будь-яких серйозних теоретичних пошукувань, так і нормативно-світоглядний та соціально-психологічний контексти організації конкретної науково-дослідної роботи” [177, с. 21].

Вітакультурне парадигмальне забезпечення модульно-розвивальної системи навчання змістово збагачується, оскільки “поряд із категоріями “освіта” і “розвиток” фундаментального значення набувають ще дві – “культура” і “життя” [Там само, с. 47]. Зокрема, функція третьої, – на думку дослідника, – полягає в тому, щоб охопити всі наявні й можливі *сенси* і *значення*, котрі регулюють поведінку, діяльність, спілкування і вчинки осіб, а останньої – зводиться до того, щоб *синтезувати* суб’єкта й обставини, людину і середовище, спільності й суспільство в єдину соціумно-антропологічну реальність. У проекції на сферу модульно-розвивальної освіти це означає “прокладання чотириришодинкового інтерпретаційного шляху, а саме: від метаформ *Дому* до *ковітальної спільності*, а далі – до *культурного тіла* та *духовної аури* колективістськи локалізованого *соціуму*” [Там само, с. 48] (*рис. 12*).

Перші три складові вітакультурної парадигми запропоновані Б.В. Поповим, а четверта – А.В. Фурманом і є інтегральною за характером і найголовнішою за методологічним статусом. Обґрунтуємо їх.

Дім як метафора ковітальної буденності досліджується філософами у контексті культурогенезу [168]. Його вершиною є *мова*, що підтверджує М. Гайдеггер таким висловом: “Мова – дім буття, бездім’я – ознака його забуття” [Там само, с. 11]. Домом можуть бути сім’я, школа, вулиця, етнос, нація, культура, Земля, Всесвіт, але найчастіше – це батьківщина, де кожен виріс і стався як громадянин. При цьому “важливо не те, з якого матеріалу будується перший, а те за допомогою яких зміцнювальних зв’язків формується. Дім може бути побудований тільки любов’ю” [88, с. 40]. Відтак вітакультурна парадигма розширює поле для вдосконалення соціально-культуно-психологічного простору-часу *школи як Дому* культуро- і самотворення актуалізації духовності в усіх її формовиявах (підґрунтя віри, продукт самореалізації, джерело духовно-сенсових станів, учинковий

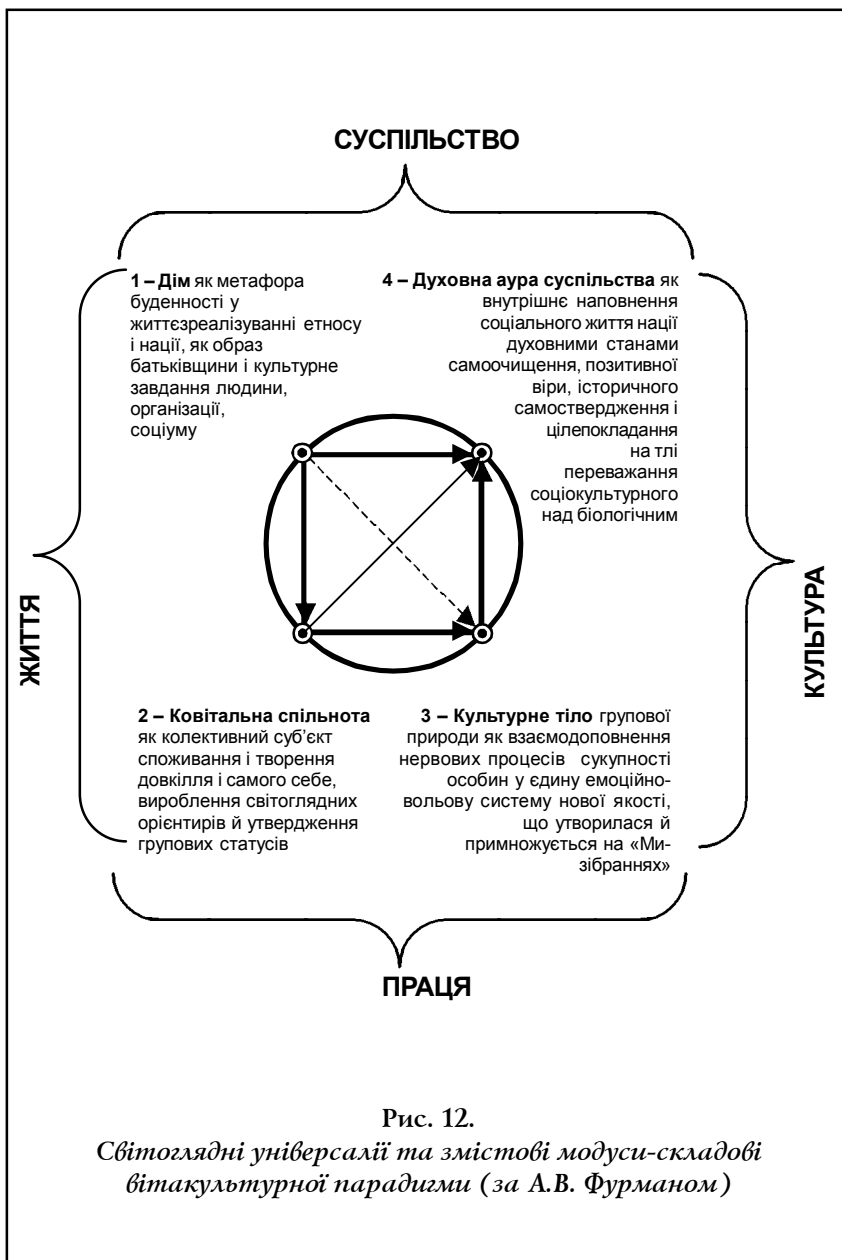


Рис. 12.

Світоглядні універсалії та змістові модули-складові вітакультурної парадигми (за А.В. Фурманом)

продукт) [46, с. 123–145].

Зазначимо, що серцевиною індустріальної технократичної парадигми є трудова гіпотеза антропогенези: не психіка сукупності особин породжувала символічні дії, мову, знаряддя і свідомість, а трудовий цикл олюднював, згуртовував, виховував і навіть “осмислював” життя. “Ефект олюднення може дати лише процес екстремальний і гуртовий, отже, суб’єктом антропогенези не може бути окрема “тудяща” особина” [125, с. 39]. Адже в гуртових актах олюднювалося життя у його кульмінаційних моментах нервового перенапруження, ейфорії, масового екстазу, занурення в інший психічний світ, тобто у стан межових трансперсональних переживань. У такий спосіб народжувалися людські першосмисли “Ми”, “Разом”, “Ніхто інший” тощо. Так формується *ковітальна спільнота й культурне тіло* загалу, виникає не лише Я-свідомість, а й Ми-свідомість [177, с. 49].

Реальне функціонування вказаних складових-модусів вітакультурної парадигми стає можливим завдяки класам модульно-розвивального оргвпливу. Особлива роль належить нормативно-особистісному взаємовпливові, котрий через колективно-нормативну діяльність (“Ми-зібрання”) між вчителем і учнями сприяє творенню себе, вироблення світоглядних орієнтирів й утвердження групових статусів (*див. § 3.2*). Отож, цілком слушно, що поняття особистості буде порожнім, якщо воно не корелюватиме з конкретним культурним тілом, котре формує не тільки практичний розум, а й людську психіку, здатність до мисленнєвого, або рефлексивного сприймання себе, та економічного довкілля [125, с. 44, 45].

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

твориться у контексті вітакультурного буття учня-універсума за такими рівнями як: а) продукт життєдіяльності, котрий збагачує вчинковий досвід Я-реального; б) джерело виникнення духовно-сенсових станів – глибин Я-несвідомого; в) психоформа саморозвитку і самореалізації у сфері Я-ідеального; г) підгрунття віри, котре продукує абсолют Я-духовного [46, с. 136]. Тоді інноваційне ведення освітнього оргпроцесу дає змогу кожному на духовно-естетичному етапі, завдяки моделюванню ситуацій самотнього творення і продуктивного фантазування, розширювати внутрішні горизонти духовного самовдосконалення й у такий спосіб реалізувати все те краще, що закладене в особі від людської природи. В модульно-розвивальній системі реалізується і духовно-універсумний клас оргвпливу (див. § 3.4), що створює зорієнтований вітакультурний простір безперервної розвивальної взаємодії вчителя (викладача) і учнів (студентів) як основи їхньої паритетної освітньої діяльності. Внаслідок такої шкільної аури духовного самотворення відбувається “реалізація множинних “Я” у просторі ковітального “Ми” й утворюється локалізований осередок аури суспільства” [177, с. 51].

У контексті поданих засадничих орієнтацій цілком природно, що оптимальною стратегією психологічного оргвпливу учасників інноваційного навчання один на одного є **модульно-розвивальна**, котра, крім проблемної полілогічності, характеризується метасистемністю структури, адже *модуль* у гуманітарній сфері суспільства – це здебільшого надскладна, відкрита, синергійна, *рекурсивна соціосистема*, яка виконує одну чи кілька значущих діяльностей. Тоді людське життя розглядається та інтерпретується не тільки як соціально-культурно-психологічний феномен, а й як *головна цінність*, котрій підпорядковані інші чинники сучасної субпрактики (виробництво, наука, побут тощо). “Специфіка Великої системи життя, – пише Б.В. Попов, – полягає в тому, що тілесні таксони не є у ній провідними компонентами, типовими носіями вітальності є множинні таксони, превалюють

багатотілесні комплекси життя, біогеоценози”. І далі: “Життя не можна розуміти як виключно індивідуальний процес, воно має ковітальний та біосферний виміри” [125, с. 42]. Отож, впливаючи на світ *культуротворчо*, особа плекає завдяки психоенергетичним впливам етнонаціональний досвід, гуманні взаємостосунки і саму себе як суб’єкта, особистість, індивідуальність та універсума.

Теоретичне узагальнення сутнісних параметрів чотирьох парадигмальних моделей психологічного впливу дало змогу побудувати своєрідну порівняльну *таблицю 5*, зміст якої наочно презентує ті чи інші *концептуальні розбіжності* у витлумаченні природи цього складного феномена суспільного життя людини. Природно, що новаційною у цьому переліку аналізованих парадигм є *вітакультурна*, котра потребує хоча б ескізного теоретико-методологічного обґрунтування.

Зазначимо, що модульно-розвивальна експериментальна система навчання – нині дійсно одна з *найперспективніших психосоціальних технологій* гуманізації національної освіти, яка концептуально ґрунтується на проблемно-полідіалогічних та вітакультурних оргформах взаємостосунків між учителем і учнем, викладачем і студентом. За умов її впровадження роль центральної ланки інноваційного освітнього процесу відіграє не зміст предмета чи навчального курсу, а розвитково *безперервна* соціально-психологічна *взаємодія* педагога й учнівської (студентської) групи та нова виховна етика – *паритетної освітньої співдіяльності*. Вона передбачає професійну роботу всіх учасників навчальних взаємостосунків із психолого-педагогічним змістом різних етапів цілісного модульно-розвивального оргциклу й природно обстоює переважання вітакультурного наповнення актуальних міжособових взаємин, збільшення питомої ваги особистісного спілкування, творчої пошукової активності, нормотворення, мисленнєвого моделювання життєвих ситуацій, стратегій морального вибору, переконливого обстоювання власної позиції, своїх ідеалів і цінностей.

Таблиця 5

*Парадигми, стратегії і підходи психологічного впливу
в сучасній психології*

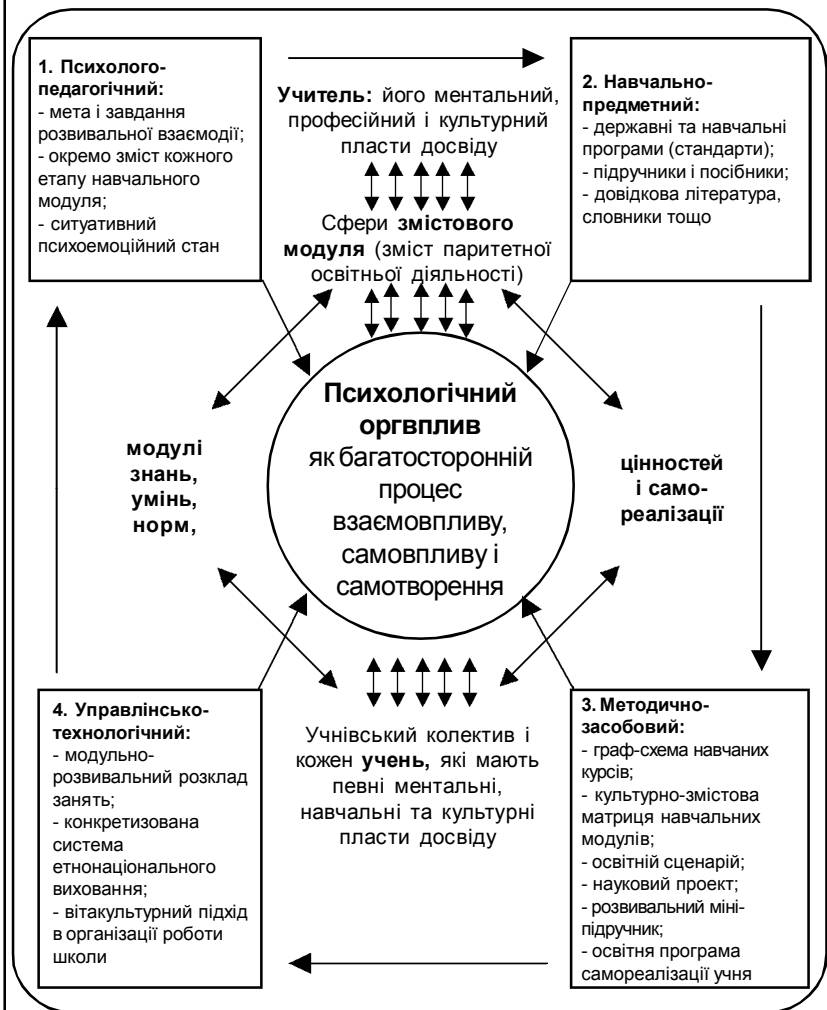
Парадигми психологічного впливу	Реактивна або об'єктна	Акціональна або суб'єктна	Діалогічна (суб'єкт-суб'єктна)	Віта-культурна (людина як суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум самотворення)
Стратегії психологічного впливу	Імперативна — спрямована на контроль поведінки та установки людини	Маніпулятивна — конкретизує загальнолюдські та моральні проблеми	Розвивальна — основна умова реалізації — діалог	Модульно-розвивальна — спрямована на системне забезпечення безперервної розвивальної освітньої полі-діалогічної взаємодії
Підходи до інтерпретації людського життя	Об'єктний або монологічний		Особистісний або інтерсуб'єктний	Соціально-культурно-психологічний
Метафори	Людина як «пасивний р е а к т о р»		Особистість як продукт і результат спілкування з іншими людьми	Духовна особа як творець культури, актуальних взаємин і самої себе

Модульно-розвивальна система орієнтується на паритетну *культуротворчу діяльність* учителя і групи учнів (викладача і студентів), за якої суб'єктна, особистісна, індивідуальнісна та універсумна різновиди активності є поперемінно визначальними в налагодженні рівноправних взаємин освітян-партнерів, де її сутнісною характеристикою утверджується відкрита розвиткова *полідіалогічність*. Остання, крім того, відіграє важливу роль у формуванні *полімотивації* освітньої роботи вихованців [43], що дає змогу регулювати розвиток їхніх бажань і мотиваційних рис, а відтак пробуджує у кожного внутрішнє прагнення здобувати, переосмислювати, збагачувати і поширювати кращий етнонаціональний досвід та самовдосконалюватися і всіляко плекати свою позитивну Я-концепцію.

Стратегічні завдання модульно-розвивального навчання вирішуються шляхом запровадження нової організаційно-управлінської моделі школи (перепідготовка вчителів як професійних психологів-дослідників, модульний розклад занять у школі, створення соціально-психологічної служби освітнього закладу та ін.), *тактичні* – за допомогою введення набору інноваційних, психомистецьких і полідіалогічних, технологій ситуативно безперервної розвивальної взаємодії. Для цього автором системи створені моделі психодидактичної структури навчального і змістового модулів, повного функціонального циклу інноваційного освітнього метапроцесу та поетапного розгортання процесів соціального розуміння у класі чи аудиторії за логікою розвитку основних *механізмів культуротворення* – занурення людини у змістові пласти етнонаціонального досвіду і *вивільнення* її від просторово-часових обмежень конкретного соціуму та максимально позитивна самореалізація власного Я [177].

Необхідним засобово-організаційним підґрунтям *налагодження полідіалогічного психологічного орєпливу* є окремі *різновиди змісту розвивальної взаємодії* (рис. 13). При цьому нові методзасоби диференціюються на: а) проблемно-

РІЗНОВИДИ ЗМІСТУ РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ



У КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОСТОРУ-ЧАСУ

Рис. 13.

Психологічний оргвплив як центральна ланка циклічної розвивальної взаємодії у системі інноваційної освіти

модульні програми паритетної освітньої діяльності вчителя і учнів (граф-схеми навчальних курсів і культурно-змістові матриці навчальних модулів), б) засоби вчителя (наукові проекти навчальних модулів і сценарії модульно-розвивальних занять, в) засоби учнів (розвивальні міні-підручники та освітні програми самореалізації особистості). Саме за їх допомогою організується перебіг повноцінного освітнього циклу: знання – уміння – норми – цінності – самотворення. Вочевидь номенклатура зазначених засобів характеризується оптимальністю з огляду на параметричну повноту *соціально-культурно-психологічного* простору, який проектується та експериментально втілюється за допомогою нового освітнього інструментарію.

За традиційної освітньої моделі навчання педагог першочергово працює з науково-предметним змістом, а тому не рефлексує і не контролює перебіг психолого-педагогічного наповнення актуальних взаємостосунків з вихованцями у його цілісному обсязі, функціональній повноті та багатовекторній діалогічності. Це призводить до того, що він не бачить у безперервній розвивальній взаємодії основну надцінність соціально значущої спільної освітньої діяльності, головно вболіваючи за рівень знань та способи їх інтерпретації, тобто переважно за формальні показники досягнень тих, хто навчається. За *експериментальної освітньої* моделі картина організованої причетності підростаючого покоління до соціально-культурного досвіду є концептуально іншою, оскільки вчитель-освітянин керується *принципами, законамирностями і механізмами соціально-психологічної взаємодії* у конкретному вітакультурному просторі навчальної групи, багатосистемно стимулюючи за допомогою паритетно-розвиткових впливів процеси культури- і самотворення кожного. Саме конструктивне полідіалогічне протистояння учасників інноваційного оргпроцесу, яке сутнісно притаманне модульно-розвивальній взаємодії, втілюється у послідовному ланцюзі навчально-ситуативних конфліктів, котрі вимагають не тільки розумового і чуттєвого напруження, а й вольового та

духовного зосередження, межових переживань і максимально можливої самореалізації. Квінтесенція нової освітньої системи якраз і полягає в *надінтенсивній внутрішній роботі* учня (студента) над самим собою, яка стимулює максимально повне виявлення його психодуховних можливостей, а відтак розкриває і наближує соціокультурну зрілість.

Відмітимо, що усталена система освіти має корисні надбаня (організує сукупність знань, умінь, навичок), але спеціально не визначає і не фіксує у своєму змісті соціальні та ціннісні складові культури (правила, проекти, кодекси, ідеологеми тощо). Тому є потреба і можливість увести у практику соціального буття як перспективу цивілізаційного розвитку української нації нову *вітакультурну парадигму впливу* чітко визначеного світоглядного спрямування (змістова гармонія знань, умінь, норм, цінностей). Інформаційно-трансляційне навчання справді дає хороші академічні результати, тобто ґрунтовне засвоєння певної системи знань і формування вмій. Проте поза увагою вчителя та викладача залишаються найважливіші для організованого соціуму (передусім – етнос, нація) ситуації – соціального, культурного й духовного змісту, які тільки й спроможні повно збагачувати гуманний простір шкільного і вузівського життя, виховати людину освічену та високодуховну.

Вітакультурна парадигма модульно-розвивальної стратегії впливу має довершену інноваційну технологію, яка не лише пропонує знання, а й дидактично нормує поступ учнівського зростання та занурює кожного учасника нетрадиційного навчання у ціннісно-сміслову сферу еталонного змістового наповнення. Якщо трансляційно-знаннева система освіти буде піклуватися лише про належний інформаційний рівень викладання і не впроваджуватиме нормативний та ціннісний компоненти, то й надалі тиражуватиметься технократична свідомість, поширюватимуться соціогенні неврози масової психіки серед народного загалу, залишатимуться небажані

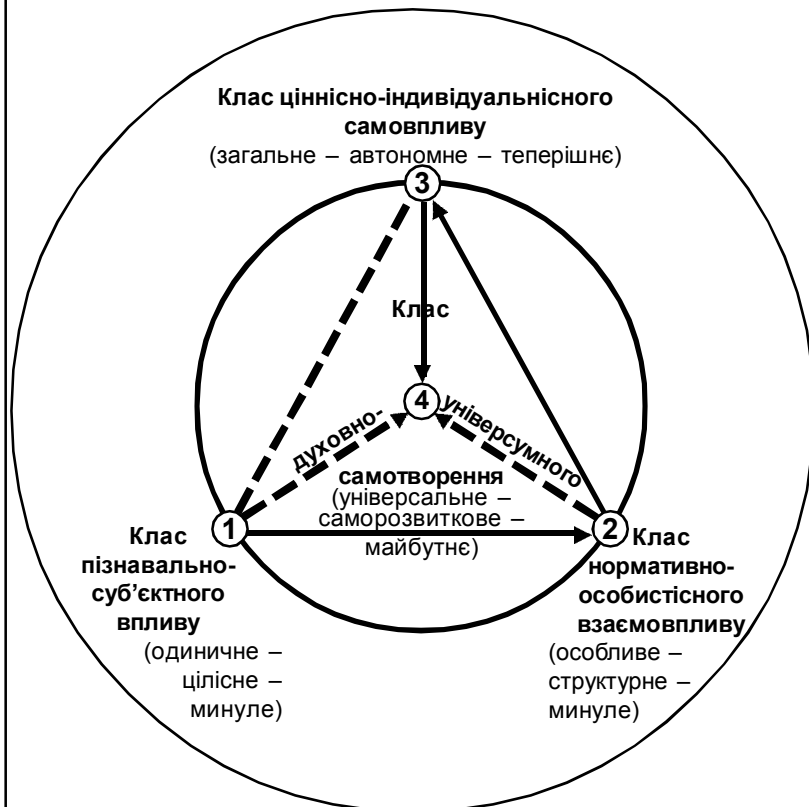
(раціонально-прагматичні) акцентуації українського соціуму.

У контексті піднятої проблематики це означає, що людська психіка є незмінною, тобто залишається подібною до самої себе, а подібність можна розгледіти на будь-якому окремому моменті цілісного фракталу. Такими моментами, – як вважає Олена Донченко, Юрій Романенко, – є “архетипи як психосоціальні утворення” [54, с. 32]. І це цілком зрозуміло. Адже традиційно організований освітянський соціум, на жаль, у своєму функціонуванні підпорядковується такому негармонійному фракталу, як знання, уміння та навички, що давно відіграють роль пасток на шляху саморуху цієї ресурсної сфери соціального розвитку. Зазначена трискладовість відповідає класно-урочній та лекційно-семінарській системам, котрі й диктують раціоналістичний вплив учителів і викладачів на життя дітей і молоді, домагаючись прагматизму їхньої поведінки, слабко нормованого та низьковартісного способів утвердження суспільної свідомості. За цією трискладовістю “приховане реальне втілення архетипових мислеформ” нашої поведінки, які існують у соціумі і які сприяють тому, що масова психіка переважно підпорядкована об’єктивним – безсуб’єктивним, безособистісним, безуніверсумним – критеріям і нормам, котрі беруться головно зі сфери класичної науки. Однак “стосунки сьогодення – це відбитки минулих подій, а відповідність між ними забезпечується виникненням психосоціальних конструктів, з яких складається поле соціуму” [Там само, с. 24].

Правомірність функціонування повноцінно гармонійного фракталу у модульно-розвивальній оргсистемі підтверджують *чотири періоди перебігу навчального модуля*, кожний з яких має своє поле впливу на психосоціальний розвиток учнів та студентів. Найявність цих фаз (періодів) перегукується із юнгіанським *принципом кватерності*. “Кватерність Юнг розумів як універсальний архетип, логічну передумову будь-якого цілісного судження. Наприклад, щоб описати горизонт як ціле, потрібно згадати чотири сторони світу...

Чотири елементи трапляються всюди, і насамперед у людських психічних функціях: відчуття (сенсорика), мислення (логіка), почуття (етика, емоції), інтуїція (апріорне знання)... Кватерність ... має структуру 3+1, у якій один з елементів займає особливе положення або має порівняно іншу природу... Саме четвертий, доповнюючи тих трьох, робить їх чимось єдиним, символізуючи Універсум" [Там само, с. 36–38]. Відповідно перший – (інформаційно-пізнавальний) період впливу вчителя на учня розгортається через знання, уміння й навички, другий (нормативно-регуляційний) – характеризується соціальною унормованістю діяльності, третій (ціннісно-естетичний) – втілюється вартісно-смысловим наповненням, а четвертий (духовний) – забезпечує саморозвиток Я-духовного шляхом вибору та осягнення змісту однієї із надперсональних психоформ (віри, краси, добра, істини, свободи тощо). Оргтехнологічна реалізація зазначених періодів модульно-розвивального освітнього циклу у контексті просторово-часових координат безперервної розвивальної взаємодії дає змогу теоретичного обґрунтувати наявність **чотирьох (3+1) класів психологічного оргвпливу:** а) пізнавально-суб'єктний, б) нормативно-особистісний, в) ціннісно-індивідуальнісний, г) духовно-універсумний. Вирішені в нашому науковому підході класи в сукупності утворюють систему психологічного *фрактального* організаційного впливу. Перший, найбільш загальний, зумовлює причетність школяра (студента) до утвердження його поведінки, другий – сприяє регуляції соціальної діяльності молодого покоління, третій – збагачує учня соціально-культурним естетичним досвідом, четвертий – налаштовує на духовне пізнання самого себе як частки Всесвіту. Три перших класи формують переважно *зовнішній контур* психічної регуляції людини, а останній, найвищий, являє собою *внутрішнє ядро її самоорганізації* у цілісному психокультурному фракталі модульно-розвивальної системи освіти (*рис. 14*).

**ВІТАКУЛЬТУРНА ПАРАДИГМА
ТА МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНА СТРАТЕГІЯ ОРГВПЛИВУ
У ПРОЦЕСІ РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ**



СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПРОСТІР І ЧАС

Рис. 14.

*Взаємозалежність класів соціально-психологічного
оргвпливу в інноваційній системі
модульно-розвивальної освіти*

Кожний із названих класів оргвпливу визначає особливості конкретної форми психічного відображення дійсності учнем чи студентом, є важливою ланкою під час формування цілісної структури його внутрішньої організації, яка послідовно проходить такі *етапи системного самотворення*: суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум. Вітакультурний характер модульно-розвивального впливу піднімає проблеми загальнометодологічного гатунку, зокрема вимагає вивчення стану і перспектив розвитку сучасного психологічного пізнання у системах добування знань, нормування життєдіяльності, поцінювання досвіду й духовного звеличення себе.

Отже, вітакультурна парадигма та модульно-розвивальна стратегія оргвпливу, розглядаючи природу міжособистого контактування у форматі метасистемного плекання людиною окультуреного середовища і самої себе, знаменують новий етап науково-експериментального дослідження соціальної, у т. ч. педагогічної та освітньої, взаємодії пізнавальними засобами сучасної психології. Звідси предметом теоретичного осмислення є не стільки людина розумна, соціальна, економічна, корпоративна чи екологічна, як і *індивідуальність людини* в її самобутньому розвитку, стратегії та вітакультурній регуляції її буття. Це розглядається як система проблематики сучасної вітакультурної психології як предмету (об'єкту) розгляду просторово-часових категорій певно-традиційного впливу осмислення [2; 65; 72; 77; 174; 189; 200 та ін.]. І це цілком закономірно, адже “психічне формується у процесі відображення та інтеріоризації різних просторово-часових імперативів, що становлять змістову специфіку тих реальностей об'єктивного світу (предметних, соціальних, культурологічних тощо), з котрими вступає у взаємодію індивід під час свого людського становлення. Просторово-часова структура психічної організації особи, котра досягнула відповідного рівня розвитку, починає переломлювати через себе усі зовнішні впливи, а також здійснювати вплив на всі рівні її психічної регуляції діяльності і поведінки” [77, с. 22].

Очевидно, що й культурно зорієнтоване життя учасників модульно-розвивального оргциклу обрамлене плинністю таких відомих *формовимірів як простір і час*. Перший існує як інноваційно спроектоване, мало залежне від впливу окремих діячів паритетних взаємин, довкілля, тобто як певна об'єктивна реальність, а другий – безпосередньо та опосередковано переживається кожним завдяки внутрішньому біологічному годиннику і поетапному осмисленню змістового модуля (відносно довершена гармонія знань, умінь, норм, цінностей). Цей висновок-припущення узгоджується з іншим науковим фактом: діяльність інноваційної оргсистеми “припускає наявність деякого простору, де можлива ... реалізація тих чи інших форм активності” [72, с. 119]. У нашому дослідженні такими формами є: поведінка, діяльність, вчинок та самопізнання учнем чи студентом себе, в котрих, за допомогою засобів комунікативного опосередкування, здійснюється психологічний оргвплив. При цьому доведено, що плинність пережитого часу у свідомості учнів-освітян спрямована із “майбутнього через теперішнє в минуле” [189] і в такий спосіб спричинює безпосереднє діяння на добування знань, їх нормування і цінування, саморозвиток та одухотворення себе.

Поворотним моментом у розумінні природи психологічного оргвпливу є той факт, що категорія простору у своєму змістовому наповненні обіймає такі взаємозалежні поняття-параметри як: “*цілісність, структурність, автономність*” [72, с. 130] і *саморозвитковість*. Останні – це водночас своєрідні умови, за яких відбувається перебіг усіх форм активності й різних видів соціальних процесів, котрі, зі свого боку, утворюють єдиний організаційно-динамічний комплекс. Вони, крім того, відіграють роль чинників розгортання позицій і стосунків між партнерами чи суперниками, формування цілей і цінностей, вибору засобів актуальної взаємодії [Там само, с. 119–120]. Отож аналізовані параметри як умови-чинники СКПП задіяні до функціонування організаційного

клімату модульно-розвивального оргвпливу. Наприклад, клас пізнавально-суб'єктного впливу співвідноситься із параметром цілісності, нормативно-особистісного – структурності, ціннісно-індивідуального – автономності, духовно-універсального – саморозвитковості.

Разом з тим СКПП модульно-розвивального фрактального оргвпливу притаманні властивості *таксона*, а його відносно динамічні параметри задаються ззовні і пов'язані із функціональними та розвитковими процесами інноваційної освітньої техноструктури. Остання програмує певне соціокультурне середовище між учителем і групою учнів, викладачем і студентами, через котре опосередковуються принципи СКПП і механізми його особистого сприйняття. Загалом *модульно-розвивальна техноструктура освіти* відображає особливості вітакультурних оргпроцесів і має “високу ступінь самостійності” [49]. Це, як зауважує В.П. Казміренко, – дуже важливий аспект, що підкреслює відносну і водночас необхідну замкнутість-закритість процесів і структур організації як цілісного колективного утворення [72, с. 125]. Тому стан СКПП на тлі всього організаційного клімату формовивляє особливості перебігу низки підконтрольних процесів, що виникають у модульно-розвивальній техноструктурі (щонайперше – повний функціональний цикл навчального модуля, розвитковий та освітній метапроцеси, цикл соціального і внутрішнього розуміння, періоди самотворення Я-концепції).

Різновиди змісту розвивальної взаємодії (за А.В. Фурманом: психолого-педагогічний, навчально-предметний, методично-засобовий, управлінсько-технологічний) сутнісно визначають спрямування процесів формування і прийняття рішень, розподіл влади, ієрархію суб'єктивних взаємозалежностей та соціальних ролей. Іншими словами, усі ці змінні інноваційної техноструктури задають налаштування СКПП під час перебігу кожного із вищевказаних класів оргвпливу. За цих обставин природно, що учасники інноваційного

навчання взаємодіють не лише діалогічно, а й паритетно, оскільки для учня і вчителя, викладача та студента нормативно *задається єдиний психолого-педагогічний зміст взаємин* до кожного етапу модульно-розвивального процесу. Так поетапно формується певний комплекс психологічних регуляторів їхньої освітньої діяльності як взаємодоповнення суспільної поведінки, спілкування, діяльності, вчинку-події.

Отже, систематизований психологічний оргвплив суб'єкта у процесі добування культурного досвіду, особистості – нормування соціальної діяльності, індивідуальності – здійснення вчинкових дій, універсума – саморозвитку духовності є *модульною властивістю* багатозначних залежностей інноваційно спроектованого освітнього середовища. Це означає, що за нових соціальних умов учитель і учень (викладач і студент) – носії соціально-культурно-організаційних знань, умінь, норм, цінностей, а відтак сіячі максимально актуалізованої духовності та збагаченого СКПП загалом, які у їхньому сприйнятті розширюються завдяки внутрішній мобілізації різних форм активності й самоактивності.

Обґрунтування зазначеного сутнісного змісту СКПП оргвпливу вказує на основні (вищевикреслені) його *параметри*, “під якими розуміємо комплекс провідних змінних, що дають змогу вимірювати характеристики простору та оцінювати особливості динаміки соціально-психологічних процесів і стан організаційного клімату” [72, с. 129] модульно-розвивальної системи навчання. Крім того, згідно з концепцією добування учнем і студентом знань, їх нормування і цінування та розвитку духовності утворюється специфічна просторова структура, що співвідноситься з їхнім *суб'єктивним когнітивним полем*. Останнє, зі свого боку, – багатовимірне явище, яке містить характеристики, котрі формуються та збагачуються в соціально-культурному оргдосвіді молодого покоління у вигляді конкретних значень, смислів, образів, концептів, мислесхем тощо. Тому отримана ними інформація від учителя чи викладача розташовується в їхньому ментальному просторі відповідно до її часової та соціальної перспектив у самоорганізації внутрішнього поля особи.

Контурно висвітлена сукупність психосоціальних станів, процесів і властивостей у їх метасистемному динамічному поєднанні дає змогу зрозуміти *механізм* просторового психологічного впливу учасників модульно-розвивальної організації системи і водночас переконливо доводить про необхідність виділення *категорії простору* як важливого мислєдїяльнїсного засобу теоретизування і методологічного аналізування в сучасній науковій психології.

Аналогічною категорією вітакультурної фрактальної парадигми та модульно-розвивальної стратегії оргвпливу є **час**. Адже усе мистецтво цього впливу залежить не лише від: 1) психолого-педагогічного змісту, що нормативно задається для вчителя і учня, викладача та студента до кожного етапу паритетної освітньої діяльності; 2) модульно-розвивальної стратегії навчання, що поетапно і гармонійно забезпечує добування знань, використання соціальних норм, збагачення ціннісної сфери і світогляду, саморозвиток Я-духовного; 3) *інноваційного СКПП, через який розгортаються різні форми активності*; 4) організаційного клімату (ОК) засадничими умовами якого є: а) “складноопосередкований характер соціально-психологічних процесів і механізмів, котрі регулюють особливості внутрішньо організаційних відношень і взаємин; б) відображення структурних і динамічних властивостей організаційного середовища” [72, с. 108] психологічного впливу, в якому й реалізуються різні форми активності й самоактивності людини, “виникають і розвиваються соціально-психологічні процеси, котрі супроводжують інтеграцію, координацію і концентрацію спільних дій” [Там само, с. 108] вчителя і учня, викладача і студента, а й від надважливої для теорії і методології психології категорії **“вітакультурний час”**.

Відповідно до вимог методологічного принципу об’єктивності “уявлення про час як об’єкт аналізується здебільшого фізичними науками, а суб’єктивний (той, який переживається) час вивчається у психології” [189, с. 15]. Фізики дійшли висновку, що час – це ключ до розуміння природи [128, с. 252]. “Але цей ключ знаходиться не у фізичному

світі, а в особі. Якщо час і є об'єкт, то ... він міститься в людській природі” [189, с. 18]. Крім того, неперервна подійність психічного життя характеризується тривалістю, послідовністю і ритмоструктурністю. Метрика і топологія часу, котрий переживається, легко відстежується в будь-якому внутрішньому акті. Отож час – фундаментальна складова усієї відображувально-поведінкової взаємодії людини із навколишнім світом. До того ж отримані відомими вченими дані дають змогу стверджувати, що реально існує часова організація психіки, яка охоплює діапазон від відчуттів до особистості [2; 9; 35; 174; 189].

Результати фундаментальних досліджень [65; 77; 189; 200] 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 наукою 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, ліне. Про це людина дізнається із власного досвіду” [189, с. 5]. У зв'язку з цим і категорія вітакультурного часу не може бути обґрунтована у нашому аспекті теоретизування поза *образами суб'єктивної реальності* учнів і студентів. Властивості часу (плинність, напрямок, незворотність, поділ на минуле, теперішнє і майбутнє) відкриваються їм у безпосередній тривалості, яка переживається [Там само, с. 189] під час безперервної послідовної розвивальної взаємодії із вчителем чи викладачем. Отримані у власних дослідженнях Б.Й. Цуканова дані, дають змогу “стверджувати не лише про наявність різних рівнів часу (психофізичний, психофізіологічний, соціально-психологічний, соціальний та особистісно-психологічний [90, с. 28]) у психіці людини, а й про єдину часову організацію особи, від вроджених біологічних циклів до утвореного суб'єктивного ставлення до часу, котрий актуалізований пережиттям” [189, с. 6].

Відповідно до функціонування чотирьох класів оргвпливу кожний школяр чи студент є носієм певного набору власних

часових властивостей (послідовність, насиченість, цілісність, плинність, тривалість, циклічність та ін.), які пізнаються в динаміці прожитої *психомистецької тривалості*. Остання проектується і практично втілюється наставниками в алгоритмах і конкретних соціопрактиках розвивальної взаємодії. Адже “відсутність чи дефективність цих властивостей – істотна ознака патології психіки, інтелекту, свідомості” [189, с. 9].

П. Фресс у своїх дослідженнях [174] розмежував безпосередньо і опосередковано пережитий час. Його погляд на проблему підтримали Д.Г. Елькін [200], С.Л. Рубінштейн [141], Б.Й. Цуканов [188; 189] та ін. Вітакультурний час як певна реальність у модульно-розвивальному оргвпливі наявний у цих формах. Зокрема, *опосередковане ставлення до часу* задане у вигляді понять [174; 189; 200], алгоритмів, концепцій і програмується через знання, норми, цінності та розвиток духовності. *Безпосереднє переживання* “закладене в механізмі власного (біологічного) годинника, хід якого визначає усі внутрішні зміни в організмі людини” [189, с. 24]. Цей годинник уроджений і залежить від регуляції центральної нервової системи [165], яка є “найважливішим часовим пристроєм” [189]. *Опосередковане ставлення* учнів і студентів до часу, котрий переживається, *виникає завдяки інноваційним програмово-методичним засобам та різновидам змісту розвивальної взаємодії* й вважається, власне, суб’єктивним, особистісним, індивідуальнісним чи універсумним утворенням. Останні виникають через СКПП, що передбачає реалізацію спектра форм активності і самоактивності (поведінка, спілкування, діяльність, вчинок, пізнання, рефлексія) особи, формує певний культурний досвід як найближчого соціуму, так і кожного учасника освітніх взаємостосунків зокрема.

Підкреслимо, що у свідомості паритетно налаштованих освітян відкривається *плинність часу, котра переживається кожним у потоці переходів від майбутнього* (духовність – пізнання – Універсум) *через теперішнє* (цінності – вчинок – індивідуальність) *у минуле* (знання – поведінка – суб’єкт

та норми – діяльність – особистість). Певною мірою суб’єктивне пережиття вітакультурного часу та його різновидів не узгоджується у психічному світі окремої особи і з власним внутрішнім часом її організму, тому “виникає уявна незалежність суб’єктивного часу від “фізичного”, “об’єктивного” [189, с. 28]. Завдяки “зворотному рухові” індивідуального часу в свідомості учня чи студента існує “стрілка суб’єктивного часу”, яка вказує на його плинність із майбутнього через теперішнє в минуле [Там само, с. 28]. На ній теперішнє посідає особливе місце. Свого часу С.Л. Рубінштейн називав його “природною відправною точкою” [141]. У нашому випадку формат вчинкових цінностей (теперішнє) – це певна відправна точка чи своєрідний місточок на “стрілці суб’єктивного часу” кожного. Саме від неї людина-учасник паритетних взаємин, проживаючи модульно-розвивальний цикл, прямує у певній тривалості від пізнання свого Я-духовного (майбутнє) до знань і норм (минуле), які осмислюються та осягаються через ставлення, до теперішнього. В такий спосіб *клас вартісно-індивідуального самовпливу* перетинається із *теперішнім, клас духовно-універсумного самотворення – із майбутнім, класи пізнавально-суб’єктного впливу та нормативно-особистісного взаємовпливу – із минулим*. Тому останні мають складну не лише просторову, а й часову структури, та являють собою певне організаційно-психологічне утворення у потоці пережиття часу учнем чи студентом (**табл. 6**).

Зазначене витлумачення часу, який переживається особою в модульно-розвивальному фрактальному оргвпливі, важливе для розуміння: а) особливостей відображення у свідомості учнів і студентів системи позитивних емоційних взаємостосунків; б) ставлень та оцінок, котрі виробляє кожен, проживаючи власні освітні вчинки на проблемному навчально-організаційному шляху; в) зафіксованого у просторі досвіду тривалих переживань осіб-партнерів, які спричинені внутрішньо та зовнішньо і котрі впливають на сприйняття подій, характер емоційного ставлення до них, актуальне ~~наповнення Я-концепції; г) саморозвитку Я-духовного як~~ **136** неподільного злиття людини із Всесвітом. **Оксана ГУМЕНЮК**

Тому фундаментальні *категорії простору і часу* дають змогу *глибше зрозуміти психологічну природу організаційного впливу,*

Таблиця 6
Просторово-часова матриця категорій соціально-психологічного оргвпливу
у системі модульно-розвивальної освіти

Класи психологічного оргвпливу	<p>Пізнавально-суб'єктний</p>	<p>Нормативно-особистісний</p>	<p>Ціннісно-індивідуальнісний</p>	<p>Духовно-універсумний</p>
Параметри СКПП	<p>Цілісність</p>	<p>Структурність</p>	<p>Автономність</p>	<p>Саморозвитковість</p>
Основні властивості суб'єктивно пережитого часу	<p>Минуле</p>		<p>Теперішнє</p>	<p>Майбутнє</p>
Організаційно-психологічні етапи самотворення учасників паритетної безпечервної взаємодії	<p>Знання – Поведінка – Суб'єкт; Норми – Діяльність – Особистість</p>		<p>Цінності – Вчинкові дії – Індивідуальність</p>	<p>Духовність – Пізнання – Універсум</p>

2.3. Організаційна культура як умова ефективності інноваційного психологічного впливу

Предметна специфіка *категорії впливу* унікальна і залежить певною мірою від розкриття цієї проблеми в окресленому форматі дослідження. Але важливим моментом для розуміння сутності змістово-предметного наповнення аналізованого впливу в межах соціально-психологічного простору-часу є факт причетності особи не лише до природного, соціального, а й **культурного середовища**.

Розуміння модульно-розвивальної системи як інституційної спільності містить загальне витлумачення мети, психолого-педагогічного змісту, квінтесенції пошукової активності учня (студента) під час повноцінного функціонування навчального модуля, а також пояснює концептуальну матрицю, в якій відповідно до періодів паритетної освітньої діяльності учасників інноваційного навчання (П-І, Н-Р, Ц-Е, Д) пропорційно співвідносяться: знання – поведінка – суб’єкт, норми – діяльність – особистість, цінності – вчинок – індивідуальність, духовність – самопізнання – універсум [див. 46]. Останні компоненти задіяні до оргклімату соціально-психологічного простору-часу і знаходять системний формовивав в *організаційній культурі* як спектральному ланцюзі “філософських та ідеологічних уявлень, цінностей, вірувань, очікувань, атитюдів, норм, котрі об’єднують організацію в єдине ціле ...” [220, с. 89]. Крім того, оргкультура являє собою набуті *сміслові системи*, які передаються шляхом природної мови та іншими символічними засобами (щонайперше знаками), що виконують репрезентативні, директивні й афективні функції і спроможні створювати культурний простір та особливе відчуття реальності [230].

Модульно-розвивальна оргкультура збагачує предметне наповнення впливу і є зв'язною ланкою між організаційним та індивідуальним вимірами життя учасників паритетної інноваційної діяльності. Крім того, вона містить певний соціально-психологічний досвід, який генерується різновидами змісту розвивальної взаємодії і реалізується через форми освітньої активності (поведінка, діяльність, спілкування, вчинок), соціокультурний світогляд, вартості та духовні смисли. “Культура, на відміну, скажімо, від цивілізації, утверджує цінність і самоцінність людської індивідуальності” [182, с. 13]. Тому “порятунок людини і природи можливий через порятунок культури, носіями якої є етноси” [167, с. 64]. Її збереження (знання, традиції та ін.) й примноження у вигляді норм, цінностей, розвитку Я-духовного – це водночас утримання етнічності, ментальності й архетипності.

М.С. Каган зазначає, що “для культурології життєвий цикл розпадається на три основних фази – оволодіння, творення і передавання культури тим, хто йде на зміну в естафеті поколінь. Закони природи визначають фізичні межі між цими фазами, закони психологічного розвитку виставляють свої детермінанти, але тільки сама культура регулює власний життєвий цикл індивіда” [71, с. 90]. Така методологічна установка на розуміння сутності цього надскладного явища дала змогу А.В. Фурману “побудувати своєрідний методологічний квадрат” (рис. 15) [182, с. 15].

Теоретичну та емпіричну достовірність наведеної мислешхеми як методологічного опертя будь-якого системного соціально-гуманітарного дослідження підтверджують сучасні розвідки з теорії культури, філософії, історії, психології [71; 139; 156; 182 та ін.]. Культура “пронизує всі без винятку стани суспільного життя, і немає жодного соціального феномена, який був би ізольований від впливу культури, не ніс би на собі відбиток такого діяння” [156, с. 63]. Загалом “культура як суспільна форма вітальної активності виробила етнічні та міжетнічні механізми забезпечення фундаментальних смислів життя і в цьому розумінні є соціальною

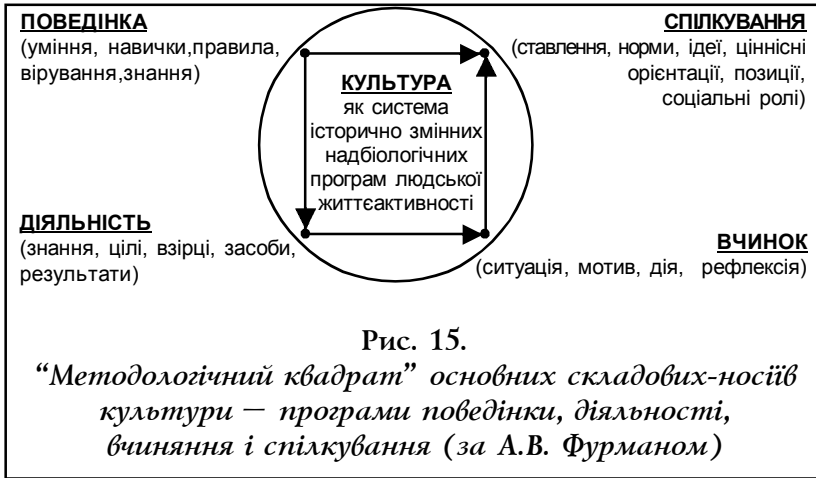


Рис. 15.

“Методологічний квадрат” основних складових-носіїв культури – програми поведінки, діяльності, вчинання і спілкування (за А.В. Фурманом)

технологією” [167, с. 78]. Остання має безпосередньо вітальний характер, що визначає спрямування, зміст і стиль взаємостосунків особи з оточенням (сім’я, вулиця тощо).

Поняття культури, – як зауважує В.С. Стьопін, – розвивалося історично. Виникло декілька ліній у розробці цієї проблематики. Спочатку культуру розглядали як процес розвитку *людського розуму, становлення духовності*, тобто як еволюцію моральної, естетичної, релігійної, філософської, наукової, правової свідомості, яка забезпечує прогрес людства (німецький класичний ідеалізм – Кант, Гегель, німецький романтизм – Шіллер). Потім це явище пов’язують із його особливостями (система цінностей та ідей) у різних суспільствах, що визначають тип соціальної організації. Пізніше культуру розуміють як *спосіб регулювання і реалізації людської діяльності*, а також визнають її особливим аспектом буття, котрий полягає в трансляції програм поведінки, діяльності та спілкування. Водночас розвиток культури становить процес *утворення нових смислів і значень*, які гармонізують різні форми активності осіб та забезпечують формування нових кодових систем, що транслують ці смисли і значення. Отож “культура – це система історично розвиткових надбіологічних програм людської життєдіяльності

(діяльності, поведінки і спілкування), які уможливають відтворення і зміну соціального життя в усіх його основних проявах” [156, с. 64, 61].

Щодо змісту поняття “**організаційна культура**”, то серед багатьох дослідників немає єдиної думки. На думку С.А. Ліпатова, його можна розглядати з кількох позицій. Перша полягає в тому, що культуру розуміють як одну із організаційних підсистем (поряд з технологічною, адміністративною та ін.), що виконує функції адаптації організації до навколишнього середовища та забезпечує *соціально-психологічну ідентифікацію* її співробітників. У цьому розумінні організаційна культура описує властивість групи і являє собою сукупність поведінкових актів, смислів, ритуалів, міфів, котрі відповідають цінностям окремого підприємства і передають кожному члену із вуст в уста життєвий досвід. Друга вирізняється тим, що культура – це те, чим організація є. Саме ці підходи аналізують способи функціонування культури як системи управління [104, с. 434].

Відомі зарубіжні вчені (Моран, Вільперт, Клейн, Харріс, Шейн та ін.) розглядають оргкультуру в контексті трьох основних теоретичних підходів до її вивчення: а) *символічного*, що використовує смисли, символи (емблеми, прапорці, анекдоти, звички) для зменшення невизначеності у групі і вироблення адекватних орієнтирів поведінки; б) *когнітивного*, що акцентує увагу на колективній свідомості, когнітивних схемах, тобто на системі знань, вірувань і правил, котра зумовлює поведінкові формовияви; в) *системного* (цілісного), що розглядає вірування, цінності, ідеї як такі, котрі гуртують людей [див. 104, с. 435–440].

Приблизники цілісного підходу П. Харріс, Р. Моран виділяють *десять характеристик у змісті* організаційної культури: усвідомлення себе і свого місця в організації, комунікативну систему і мову спілкування, зовнішній вигляд, звички і традиції, усвідомлення часу, взаємовідношення між людьми, цінності, віру, процес розвитку працівника та його навчання, трудову етику і мотивування. А. Е. Шейн на основі

культурологічної концепції Ф. Клакхона і Ф. Стродбека характеризує її як *набір прийомів і правил розв'язання проблем* зовнішньої адаптації і внутрішньої інтеграції співробітників. Причому правила і прийоми – відповідний момент у виборі ними відповідного способу дії, аналізу і прийняття рішень [Там само].

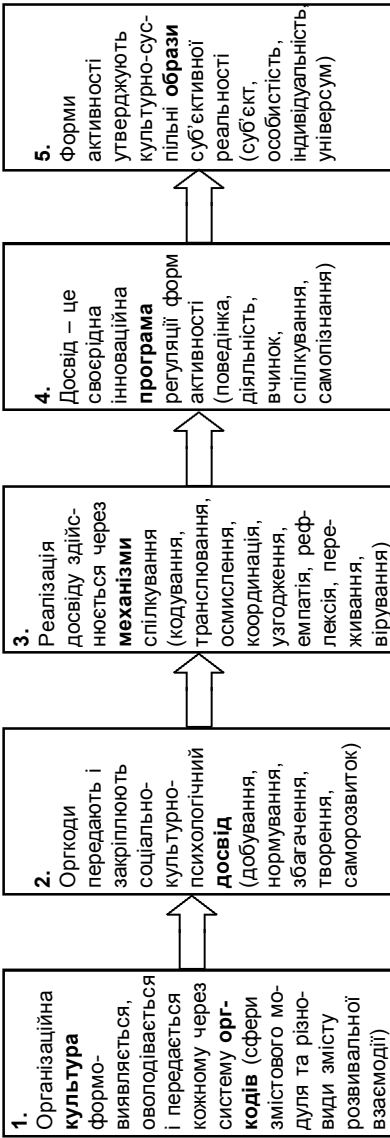
Разом з тим існує відома методологічна вимога, що складні цілісності повинні всередині себе містити особливі інформаційні, нормативні, ціннісні та духовні структури, які забезпечать керівництво системою та її саморегуляцію. “Ці структури подані у вигляді кодів, відповідно до яких відтворюється організація системи як цілого... В біологічних організаціях цю роль виконують генетичні коди (ДНК, РНК). У суспільстві, як цілісному соціальному організмі, аналогом генкодів є культура” [156, с. 63]. Іншими словами, генетичний код відтворює живі клітини і т. ін., а такі форми активності учасників інноваційного дійства як поведінка, діяльність, вчинок, спілкування, самопізнання, котрі регулюються *кодами оргкультури*, забезпечують у кінцевому підсумку утвердження образів суб'єктивної реальності кожної особи (суб'єкта, особистості, індивідуальності, універсума), які формуються у соціально-психологічному просторі-часі – надважливий складової організаційного клімату модульно-розвивального впливу. Отож природний код “передає від покоління до покоління біологічні програми” [Там само], тоді як у нашому випадку **оргкод** (різновиди змісту розвивальної взаємодії та сфери змістового модуля) адресує від учителя до учня і від викладача до студента *обсяг соціально-культурно-психологічного досвіду*. Тому для повного функціонування оргкультури в інноваційній діяльності впливу важливе значення мають *цикли-коди* традицій (знання, уміння, навички) та нововведення (норми, цінності, психоформи духовності), що необхідні для розвитку та утвердження освітньої організації як цілісної системи.

Подальше розуміння процесу оволодіння, передавання і творення модульно-розвивальної оргкультури полягає в тому,

що *досвід* – це певна соціальна (надбіологічна) *програма регуляції форм активності*, за якою формуванню підлягає становлення образів суб’єктивної реальності в учня та студента. *Інте- та екстеріоризація* соціально-психологічного досвіду (програми) здійснюється через такі *аспекти спілкування* та його механізми як: комунікативний (кодування, трансляція, осмислення), інтерактивний (координація, узгодження), перцептивний (ідентифікація, емпатія, рефлексія), спонтанно-креативний (переживання, вірування, зростання). У процесі функціонування зазначених видів спілкування відповідні форми активності кожного учасника інноваційного циклу стають *зразками* для інших, а отже, формується *новий досвід*. Така структура інформаційного, нормативного, ціннісного та духовного обмінів між педагогом і наставником розвиває певне ставлення до світу, актуалізує колективну та індивідуальну миследіяльність, проектує ефективне зреалізування кожного **(рис. 16)**.

Динамічна архітектоніка моделі вказує на те, що структурований зміст психологічного впливу водночас містить певну *інноваційну програму*, що подана у вигляді організаційних кодів, які безпосередньо чи опосередковано керують освітніми діями і вчинками учня. Вона, з одного боку, спрямована в майбутнє, а з іншого – утримує “*світоглядні універсалії* (категорії культури), котрі у взаємодії формують цілісний узагальнений образ людського світу” [Там само, **с. 65**]. Категорії культури (“одиничне”, “особливе”, “загальне”, “універсальне”) зосереджують модульно-розвивальний соціопсихологічний досвід. Саме у їх системній освітній презентації учасники паритетних взаємин пізнають, нормують, цінують, осмислюють і переживають світ, “зводять у цілісність всі явища дійсності, що потрапляють у сферу їхнього досвіду” [Там само, **с. 66**]. Ці світоглядні універсалії повною мірою фіксують атрибутивні характеристики об’єктів, що причетні до освітньої діяльності учня (студента) і відображаються в категоріях: “відносини”, “простір”, “час”, “зміст” тощо. Крім того, вони містять і такі, як “суб’єкт”, “особистість”, “індиві-

Учасники інноваційної освітньої діяльності



Модульно-розвивальна стратегія та вітакультурна парадигма оргвпливу в контексті соціально-культурно-психологічного простору-часу

Рис. 16.

Модель повного функціонального циклу оволодіння, творення і передавання організаційної культури за модульно-розвивальної системи освіти

дуальність”, “універсум”, “ краса”, “істина” і т. ін. Зазначені категорії відображають систему взаємостосунків між особами, ставлення до мети, норм, цінностей і духовного суспільного життя. Водночас згадані універсалії фіксують накопичений досвід причетності учня (студента) до системи соціально-психологічних ставлень, взаємостосунків і спілкування.

Між вказаними категоріями оргкультури відбувається взаємодія, що відображає суб’єктні, особистісні, індивідуальні, універсумні взаємини кожного школяра у процесі життєдіяльності. Тому ці категорії-універсалії, наповнюючись особистим змістом та обсягом під час організованого впливу вчителя (викладача) на молоде покоління і навпаки, “виникають, розвиваються і функціонують як цілісна система” [Там само, с. 66]. Крім того, в них містяться уявлення про добування знань, їх нормування у процесі діяльності, цінування у здійсненні вчинку-події, пізнання себе шляхом внутрішнього осягнення сенсу життя і т. ін., тобто вони відіграють роль *інноваційних міні-програм розвитку* освітнього та суспільного буття. Останні, зі свого боку, є засадничими щодо вітакультурних категорій модульно-розвивальної освіти.

У процесі розгортання і розвитку психологічного впливу *категорії організаційної культури виконують багато* взаємозумовлених *функцій* навчально-виховно-освітньої життєдіяльності: а) забезпечують своєрідне групування соціально-психологічного досвіду, який класифікується “відповідно до смислів універсалій і згортається у своєрідні кластери” [Там само, с. 67] (так задіюється цикл транслювання, нормування, цінування й одухотворення та відбувається передавання досвіду від наставника до учня (студента)), б) відіграють роль “базової структури людської свідомості” [Там само, с. 67] кожного конкретного часу, в) їх взаємозв’язок відображає інтегральне розуміння організаційного клімату модульно-розвивальної системи та “узагальнену картину індивідуального світу, котру прийнято називати світоглядом епохи” [Там само, с. 67]. До того ж смисли універсалій культури засвоюються

людиною упродовж життя, визначають контури її індивідуального розуміння світу і конкретизуються за допомогою норм, цінностей та духовних психоформ. Але кожний учень має змогу під час організованого взаємовпливу вносити в культурні категорії своє власне тлумачення, зіставляючи його із наявним досвідом. Внаслідок цього в особистісних смислозначеннєвих тонах вимальовується світ, а відтак формується *індивідуальний світогляд*, згідно з яким він здійснює вчинки-події, розвиває абсолют Я-духовного та будує своє зреалізування.

У процесі оволодіння особою оргкультурою і становлення образів її суб'єктної реальності, осягнення сенсу власного життя подане різними *оргкодами* (усвідомлений досвід і зміст несвідомого). Останній виявляється через внутрішнє налаштування (наслідування, копіювання тощо) на зразки поведінки, вчинків інших, котрі задаються соціально-культурно-психологічним простором і часом. І це природно, адже свого часу К.Г. Юнг обґрунтував “несвідомі компоненти фундаментальних цінностей культури як архетипи (несвідомі колективні переживання), які можуть тривалий час існувати як надособистісні психічні утворення, котрі керують індивідуальною психікою” [156, с. 69].

Відмітимо, що оргкультура інноваційної системи навчання реалізується і в феномені “*корпоративного духу*”. “Корпоративність – це необхідна умова функціонування будь-якої складної спільності, а також баланс інтересів, цілей і потреб суб'єктів, які належать до неї. Її важливою соціально-психологічною ознакою є факт причетності, відносної замкнутості та взаємної довіри між індивідами суспільної діяльності” [72, с. 339]. Як зауважує Дж. Гелбрейт, основна властивість корпорації – утримувати завдання, котрі не під силу окремій особі [49, с. 114]. Відтак “корпоративний дух” співвідноситься із модульно-розвивальною оргкультурою та виконує такі функції: а) визначає межу відповідальності кожного учасника навчального дійства у процесі освітніх вчинків; б) захищає його інтереси за допомогою різновидів змісту розв'язкової взаємодії; в) забезпечує паритетну співдіяльність

під час розв'язання загальних проблем (знати, нормувати, вчиняти і т. ін.). Тому розвиток “корпоративного духу” у свідомості учня (студента) сприятиме реалізації не лише його освітніх потреб, а й життєдіяльності загалом.

Отже, кожний вихованець за модульно-розвивальної системи навчання є одночасно і “*витвором*” оргкультури, і її *творцем* у циклі організованих класів впливу. Він стає *суб'єктом* завдяки *добуванню* соціально-культурного досвіду; *особистістю* через його *нормування*; *індивідуальністю* під час *збагачення* ним не лише себе, а й найближчого оточення; *універсумом* у процесі внутрішньо-неподільного злиття із Всесвітом. Такі *етапи системного самотворення* виникають також через соціалізацію, навчання, виховання, освіту та самореалізацію. “У цьому процесі виникає складне зіткнення біологічних програм, що характеризують учнівську та студентську індивідуальну спадковість, і надбіологічних – поведінки, діяльності, вчинку та спілкування, які утримують “соціальну спадковість” [156, с. 68].

Організаційна культура модульно-розвивальної стратегії впливу задає якісно нову *систему координат*, що пояснює, чому зазначена оргсистема функціонує саме так (керується оргкодом, соціально-культурно-психологічним досвідом, інноваційною програмою, соціокультурним світоглядом, смисловими системами, оргкліматом тощо), а не інакше. Крім того, вона узгоджує індивідуальні цілі кожного (наприклад, уміння нормувати знання, здійснювати освітні вчинки тощо) із організаційно загальною метою (сформувати суспільно, інтелектуально та духовно зрілу людину), наповнює діяння у просторі-часі різноманітними формами активності, забезпечує їх активізацію, впливає не стільки на те, що учень (студент) робить, скільки на те, як вчиняє, а тому є важливим чинником *організаційної ефективності* та *управління*. Це цілком відповідає глобальній тенденції у розвитку сучасних організацій – “розглядати культуру як стратегічний інструмент, що дає змогу орієнтувати усі підрозділи й окремих людей на загальні цілі, мобілізувати ініціативу співробітників і домогтися продуктивної взаємодії” [61, с. 384].

2.4. Розвивальна взаємодія як сфера психологічного оргвпливу

Становлення соціально зрілої, духовної людини, яка керується гуманістичними цінностями, функціонує в контексті інноваційних просторово-часових координат, спричинюється культурним, полідіалогічним, паритетним *соціально-психологічним оргвпливом, котрий становить центральну ланку розвивальної взаємодії*. Остання описується як світоглядна категорія, що відображає зустрічні процеси персоніфікованого діяння особистостей одна на одну, їхнє взаємозумовлення, взаємообмін, взаємозв'язок як у масштабному соціумі, так і в конкретній групі. Вона, крім того, дає змогу схарактеризувати основні форми людської активності – поведінку, діяльність, спілкування, вчинок, самореалізацію.

Категорія взаємодії, як відомо, дозволяє уникнути спрощених варіантів тлумачення процесів функціонування і розвитку будь-якої системи. Відтак без взаємодії компонентів (параметри, властивості, елементи, етапи, стадії, складові) гармонізована цілісність неспроможна існувати. “Взаємодія – це така форма зв'язку, в процесі якої сторони тієї чи іншої системи не тільки міняються місцями, а й безперервно змінюються самі, викликаючи зміну всього взаємодіючого цілого” [83].

У цьому відношенні не є винятком і традиційний навчально-виховний процес, у системі якого відбувається *педагогічна взаємодія*. Але аналіз психологічної та педагогічної літератури [7; 18; 51; 86; 112; 117] показує, що змістові та методичні аспекти цілісного циклу педагогічних взаємостосунків значною мірою вже досліджені. Як стверджує О.В. Киричук, педагогічна взаємодія під час розгортання навчально-вихов-

ного процесу ґрунтується на: взаєморозумінні педагога і вихованця, спільності їхніх інтересів і прагнень, мотивів, установок, ціннісних орієнтацій; взаємодії особистого та особистісного контакту. В методологічному плані психологія педагогічної взаємодії, – як пише далі вчений, – розкривається за умови застосування комплексу методів і засобів наукового аналізу, а на практиці пізнається через педагогічний вплив в умовах психотерапії, психологічної корекції, управління тощо. Під час цього циклу простежується злиття таких процесів як *виховання і спілкування* – двох сторін педагогічної взаємодії, де перший – змістовий її бік, а другий – форма її вияву. Зокрема, виховання передбачає передачу теоретичних і практичних знань, духовних цінностей, а спілкування є продуктом саморозвитку виховання [76, с. 4–5]. “У загальному плані кінцевою метою виховання як процесу є переведення його у самовиховання, в самостійну активну реалізацію виховуваним його життєвих програм, життєтворчість. Досягнення цього на практиці вимагає вирішення в навчально-виховному процесі трьох класів педагогічних задач: 1) передача і засвоєння теоретичних знань, творчий пошук нової інформації; 2) демонстрація і формування умінь і навичок; 3) обмін і самостійне вироблення цінностей” [Там само, с. 7].

Зазначений підхід до тлумачення природи педагогічної взаємодії за умов навчально-виховного процесу, де учень і педагог – лише “суб’єкти соціальної дії” [Там само, с. 8], дає змогу нам обґрунтувати інший погляд на виникнення, розвиток та згасання цього типу взаємостосунків. Науковому обґрунтуванню підлягатиме *розвивальна взаємодія*. Остання – складний предмет соціально-психологічного пошуку в системі модульно-розвивального навчання [177]. Інноваційна освіта створює регуляційний соціально-культурний простір і час для безперервної розвивальної взаємодії педагога і школяра завдяки: а) нормативно заданим, єдиним для них соціально-психологічним функціям, котрі відмінні для

кожного етапу навчання, б) технологіям цілісного модульно-розвивального процесу, які забезпечують інтенсивний інформаційний та діловий обміни між вчителем і учнями, в) системі методично-засобового забезпечення. При цьому ефективність розвивальної взаємодії між учасниками освітнього дійства визначається соціально-культурною організованістю цілісного модульно-розвивального процесу, яка, по-перше, враховує взаємоспричинення організаційного середовища і мотиваційних бажань педагога і школяра; по-друге, залежить від завдань, змісту і форм соціально нормованої пошукової активності особи на кожному етапі освітнього циклу; по-третє, виявляється в усвідомленій діяльності вчителя і учнів з різновидами змісту освітньої діяльності – психолого-педагогічним, навчально-предметним, методично-засобовим, управлінсько-технологічним.

Розвивальну взаємодію як системне утворення та об'єкт наукового пізнання в системі інноваційного навчання слід розглядати в контексті таких *компонентів*: 1) соціально-культурно-психологічного простору-часу; 2) організаційної культури; 3) взаємодоповнення трьох циклів: а) освітнього, б) розвивального і в) самореалізаційного; 4) психологічного оргвпливу та його класів; 5) вітакультурного підходу. Зазначені компоненти мають свою структурно-функціональну організацію. Так, соціально-культурно-психологічний простір містить чотири *параметри*: цілісність, структурність, автономність і саморозвитковість, час – *властивості* суб'єктивно пережитого часу – минуле, теперішнє, майбутнє. Організаційна культура має такі *складові*, як соціокультурний світогляд, норми, вартості, вірування, духовні смисли. *Освітній цикл* інноваційної оргсистеми складається із ланцюжка: знання – уміння – норми – цінності – самотворення; *розвивальний* утримує чотири різновиди змісту: психолого-педагогічний, навчально-предметний, методично-засобовий, управлінсько-технологічний; *самореалізаційний* містить несвідоме, підсвідоме, свідомість і самосвідомість. *Психологічний орг-*

вплив, в основі якого знаходиться паритетна взаємодія між учасниками розвивального процесу, забезпечує динаміку різних форм активності, де вчитель і учень (викладач та студент) поперемінно виконують функції суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума соціально-психологічного діяння. Крім того, універсальними соціально організованими процесами розвивальних взаємин є: *навчання* як інформаційно-пізнавальний цикл, що активізує форми пошукової пізнавальної активності кожного; *виховання* як нормативно-регуляційний перебіг, що формує систему суб'єктних, особистісних, індивідуальнісних взаємин; *освіта* як світоглядно-ціннісне оволодіння соціально-культурним досвідом; *самореалізація* як духовно-спонтанний процес, який забезпечує самотворення Я-концепції особи.

Модульно-розвивальна система має відмінну від класно-урочної програмово-методичну надбудову, що спричинена їх різними цілями і завданнями, принципами і механізмами функціонування. Так, за традиційного навчання вчитель першочергово працює з науково-предметним змістом, а тому не контролює перебіг психолого-педагогічного в його цілісному обсязі. Це призводить до того, що педагог не бачить у безперервній розвивальній взаємодії з учнями основну надцінність їхньої соціально значимої освітньої діяльності; він уболіває за рівень знань та способи їх інтерпретації у класі, тобто більше за формальні показники навчальних досягнень. За експериментальної моделі середньої освіти картина організованої причетності підростаючого покоління до соціально-культурного досвіду є концептуально іншою: учитель працює з чотирма різновидами змісту взаємин – психолого-педагогічним, що нормативно визначається етапом функціонування модульного процесу, навчально-предметним (традиційні плани, програми, підручники), методично-засобовим (граф-схеми навчальних курсів, навчальний сценарій, розвивальний міні-підручник тощо), управлінсько-технологічним (модульно-розвивальний розклад занять, вітакуль-

турний підхід в організації роботи школи). Внаслідок безпосередньої участі у змістовно спроектованій розвивальній взаємодії вчитель і учні, залежно від вікових та індивідуальних особливостей, ідуть власною траєкторією психосоціального розвитку – від пізнавальних і регуляційних новоутворень до ціннісно-естетичних і духовно-креативних. Тому набутий у такий спосіб культурний досвід є для учнів не просто інформаційним багажем, він стає, головню завдяки якісно новому програмово-методичному забезпеченню, внутрішнім чинником їхньої самоактивності, власного саморозвитку, особистісного самовдосконалення і самотворення.

Психолого-педагогічна концепція розвивальної взаємодії вчителя і навчальної групи під час викладання навчального курсу (так званий дидактичний модуль) забезпечує досягнення комплексу розвивально-академічних цілей і завдань. Типологія дидактичних модулів для середніх загальноосвітніх закладів [177; 182] передбачає рівноцінне представництво в навчальному плані середніх загальноосвітніх закладів шести груп предметів, кожна з яких відображає певний фрагмент соціально-культурного досвіду (наука і культура, фізична і розумова праця, світогляд і мистецтво). Їх номенклатура покликана максимально повно заповнити розвивальний простір-час оптимальної взаємодії шляхом гармонійного поєднання наукового і практичного, раціонального і духовного, спеціального та інтегративного складників освіти. Головна вимога щодо взаємозалежного проектування дидактичних модулів полягає в детальному описі динамічної картини взаємодії вихователя з учнівським колективом під час вивчення навчального курсу, починаючи від цільового модуля через технологічний і завершуючи результативним.

На практиці модульно-розвивальний процес втілюється як довершена послідовність восьми основних педагогічних технологій ведення заняття, які тотожні етапам навчального модуля і по-різному реалізують у розвивальному взаємовпливі класичну схему соціально-групового дійства. Тому

для керованої зміни ситуацій розвивальної взаємодії педагога і класу створені сценарії навчальних модулів, які сприяють перебігу довершеного функціонального циклу і визначають надзавдання учасників своєрідного освітнього спектаклю, змальовують перипетії надскладного шкільного процесу в двох площинах: конфліктної боротьби індивідів, груп, етносів і націй у розвитку людської цивілізації та природного проблемного входження підростаючої особи в культуроємні пласти національного досвіду. Відмітимо, що освітні сценарії наповнюються задачно організованими проблемними ситуаціями, адже відомо, що “мислення здебільшого розпочинається із проблеми чи запитання, із здивування чи непорозуміння, із суперечності. Цією проблемною ситуацією визначається задіяння особистості у мисленнєвий процес; він завжди спрямований на розв’язання певної задачі” [140, с. 317].

Тому саме полідіалогічне проблемне протистояння на культурних засадах, яке сутнісно притаманне розвивальній взаємодії втілюється в послідовному ланцюзі навчально-ситуативних конфліктів, котрі вимагають не тільки розумового і чуттєвого напруження, а вольового і духовного зосередження, межових переживань і максимально можливої самореалізації. Квінтесенція експериментальної системи якраз і полягає в надінтенсивній внутрішній роботі учня над самим собою, яка стимулює максимально повне виявлення його психологічних можливостей, а відтак розвиває і наближує культурну зрілість.

Зазначимо, що розвивальна взаємодія педагога і школяра вимагає проведення не лише окремої методичної роботи, а й діагностичної. Щодо останньої, то нами запропонована система експертно-діагностичної роботи, яка дає змогу різнобічно відстежувати ефективність актуальної розвивальної взаємодії за трьома параметрами: а) управлінсько-технологічним (наявність повноцінного модульно-розвивального заняття – міні-модуля); б) соціально-психологічним (якість взаєморозвитку учасників взаємодії); в) індивідуально-

психологічним (динаміка інтелектуального та особистісного розвитку школярів). Ці параметри перебігу освітньої діяльності одержали конкретизацію у вигляді критеріїв результативності й похідних від них показників ефективності модульно-розвивального процесу, а також набору відповідних експертних і діагностичних методів. Тому методологія нашого дослідження не тільки в деталях розкриває основні шляхи вимірювання такого складного психосоціального явища як “розвивальна взаємодія”, а й фіксує основоположні та опосередковані показники взаємостосунків, які підлягають кількісному оцінюванню і якісному аналізу [див. 45, с. 96–98].

Міні-модуль як особливим чином організоване навчальне заняття є однією з ефективних форм шкільної освіти, що перетворює урок на явище обопільного розвитку вчителя і учнів. Зосереджуючи увагу учасників навчання на нормативно заданому психолого-педагогічному змісті розвивальної взаємодії, він внутрішньо мотивує їхню освітню діяльність, технологічно організується як система колізій, перипетій і взаємовпливів, методично забезпечується набором інноваційних засобів та надає кожному можливість здійснювати самоконтроль і рефлексію власних успіхів у навчанні та розвитку. Це підтверджує наукова експертиза ефективності модульно-розвивальних занять порівняно з традиційним уроком за відповідною методикою: учителі експериментальних шкіл значно більше часу працюють з оптимально заданим психолого-педагогічним змістом розвивальної взаємодії, що спричинює стійке психосоціальне зростання кожного, а відтак характеризує переважання його психічного розвитку над процесом засвоєння ним знань, умінь і навичок.

У дослідженні ефективність розвивальної взаємодії вчителя і учнів оцінювалася за критерієм соціально-психологічної атмосфери освітньої комунікації на особистісному і смислово рівнях методом групової експертизи 38 відкритих міні-модулів. Одержані результати [Там само, с. 118] показують, **по-перше**, що вчителі експериментальних шкіл

завдяки новому технологічному і методичному забезпеченню навчального процесу перейшли від монологічного підходу в організації освітнього процесу до полідіалогічного, наповнили міжособистісні контакти з учнями гуманним змістом, про що свідчить високий відсоток реалізації розвивального потенціалу модульних занять як з боку вчителя (60,2%), так і з боку учня (54,5%); **по-друге**, що ефективність розвивальної взаємодії безпосередньо визначається ґрунтовністю психолого-педагогічної перепідготовки вчителів (мова йде про виконання 750-годинної програми дистанційного навчання дорослих), а відтак залежить від етапу освітнього експериментування і природно виявляє високі показники реалізації розвивального потенціалу взаємин учителями (75,4%) та учнями (69,6%) ЗОШ №10 м. Бердичева; **по-третє**, що має місце тісний позитивний зв'язок між реалізацією професійно-ментального досвіду вчителя і культурно-особистісного учня, про що наочно свідчить значення коефіцієнту кореляції Пірсона: $r = 0,9$ [Там само, с. 122]; в загальній тенденції розвивальна самоактивність школяра на 5-10% поступається суб'єктивній самодіяльності педагога, а отже, модульно-розвивальне навчання дійсно організується на рівні “зони найближчого розвитку дитини” (за Л.С. Виготським).

Спроможність учителя до організації розвивальної взаємодії з класом залежить від його психологічної грамотності, гуманізації завдань, змісту і стилю освітньої діяльності, втілення модульних технологій ведення цілісного модульно-розвивального процесу, культурної переорієнтації мотиваційно-ціннісної сфери і вмілого користування інноваційним програмово-методичним інструментарієм. Інтегральним показником такої спроможності є *коефіцієнт самоактуалізації* учителів експериментальних шкіл, який має тенденцію до стійкого зростання за умов впровадження нової освітньої системи.

Здатність учня до розвивальної взаємодії передусім визначається його внутрішньою вмотивованістю до паритетної,

психологічно рівноправної освітньої діяльності з учителем, за якої повно реалізується його інтелектуальний та особистісний потенціал. Експеримент з модульно-розвивального навчання зумовлює істотне зростання як розумових здібностей школярів (приріст інтелектуальності коливається в межах 12,0% – 25,7%), так і особистісної адаптованості (очевидне збільшення кількості адаптованих і зменшення неадаптованих учнів). Крім того, поліпшуються соціально-психологічний і організаційний клімат педагогічних взаємин та міжособистісні взаємостосунки в учнівських колективах.

Систематизація результатів дослідження дозволяє підтвердити його гіпотезу про закономірності та умови розгортання безперервної розвивальної взаємодії вчителя і учня за модульно-розвивального підходу до організації шкільного навчання. Нова система, на відміну від класно-урочної, створює культурно зорієнтований соціально-психологічний простір-час, за якого ефективно взаємодоповнюються різні форми пошукової активності школярів (взаємодія, боротьба, конфлікт, конкуренція, співробітництво тощо), відбувається інтенсивний діловий, інформаційний, психологічний та духовний обмін знаннями, нормами і цінностями між учасниками навчання та технологічно й засобово забезпечується полімотивація освітньої діяльності кожної особистості. Основу цього простору становить соціокультурний зміст навчальних модулів, що проектується і практично втілюється за допомогою інваріантних технологій ведення розвивальної взаємодії у класі.

Освітній зміст повноцінного модульно-розвивального процесу визначає якісне наповнення конкретного соціально-психологічного простору розвивальної взаємодії, який сприймається, переживається, розуміється, осмислюється і рефлексується кожним суб'єктивно, полімотиваційно і полідіалогічно. Основними параметрами цього простору є: а) концептуально змістова цілісність етапів циклічно організованого функціонування навчального модуля (від чуттєво-естетичного та установчо-мотиваційного до контрольно-рефлексив-

ного і духовно-естетичного); б) структурно-функціональна диференційованість дидактичних завдань, психолого-педагогічного змісту і соціального наповнення (за параметрами обсягу, інтенсивності, складності) етапів цілісного освітнього циклу розвивальної взаємодії: наукові знання – навчальні вміння – соціальні норми – культурні цінності; в) соціально-психологічна самодостатність групових та індивідуальних суб'єктів взаємовпливу, яка полягає у можливості кожного вільно обирати засоби і способи, методи і прийоми власної пошукової діяльності в нормативному полі соціально прийнятної поведінки та ситуативно рефлексувати цілісний розвивальний цикл міжособових контактів.

Ефективність розвивальної взаємодії за модульно-розвивальної системи визначається, з одного боку, створенням під час фундаментального експерименту насиченого проблемно-діалогічного простору продуктивних соціальних взаємовідносин, про що свідчить високий відсоток реалізації розвивального потенціалу модульних занять як учителем (60,2%), так і учнем (54,5%) та стійкий позитивний зв'язок між виявом культурних форм їхньої самоактивності ($r = 0,9$), з іншого – здатністю педагогів і вихованців експериментальних шкіл організувати взаємодію зазначеного психологічного змісту завдяки високій професійній грамотності, гуманному стилю взаємин, позитивній полівмотивованості, оптимальній адаптованості і внутрішній відкритості до діалогічних контактів.

Отже, розвивальна взаємодія вчителя та групи учнів (викладача та студентів), яка функціонує у соціально-культурно-психологічному просторі-часі науковими засобами описує зміст оптимальних психологічних впливів учасників навчання один на одного, є чинником зростання внутрішніх потенцій контактуючих осіб. Останні забезпечують відкритий, гуманно насичений організаційний клімат, інтеграцію та координацію соціально-рольових функцій і дій кожного учасника полівмотивованих взаємин. Тому соціально-психологічний оргвплив доповнюється взаємовпливом, самовпливом, самотворенням і навпаки, охоплюючи з розгортанням модульно-розвивального метапроцесу нові характеристики внутрішнього світу особи, все більш повно спричинює її психосоціальний розвиток.

РОЗДІЛ 3

КЛАСИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ОРГВПЛИВУ У СФЕРІ ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

3.1. Пізнавально-суб'єктний вплив

У системі модульно-розвивального навчання *пізнавально-суб'єктний вплив* є первинним, тому що містить потенційну програму продуктивного освітнього співжиття вчителя (викладача) та учнівської (студентської) групи, що реалізується як цілісний цикл навчального оргмодуля. Зазначене діяння спрямоване на *добування* структурно-логічних та інформаційних *знань* (умінь, навичок) через пошукову пізнавальну *активність*, котру здійснюють учасники соціально-культурно-психологічного простору-часу (СКПП) і тим самим утверджують власну досвідну *поведінку*. І це природно, адже причинну основу останньої, – як зауважує В.О. Татенко, – треба шукати в “життєвому просторі”, де суб'єкт і його психологічне оточення злиті воєдино [159, с. 112].

Встановлений нами перший клас організаційного впливу утримує такі визначальні *складові*: параметр цілісності, минуле як властивість суб'єктивно пережитого часу, принцип розвитковості, інноваційні програмово-методичні засоби, комунікативний механізм кодування, трансляції та осмислення, актуалізований навчальний процес, метод раціонального переконання. Вони системно спрямовані на цикл становлення учнів як групових та індивідуальних суб'єктів, котрі добувають соціально-культурний досвід та циклічно

зреалізують поведінку на предмет осмислення теоретичних знань у вигляді концепцій, закономірностей, категорій, моделей тощо (*рис. 17*).

Охарактеризуємо складові пізнавально-суб'єктного класу впливу вчителя на учнів (викладача на студентів). Так, **параметр цілісності** відображає “міру соціально-психологічної рівноваги”, “взаємне утримання цілого і частин” (Ж. Піаже), а також “спрямований на збереження організації як форми спільної діяльності та умови життєдіяльності людей, котрі поєднані єдиною системою взаємин”. Тому, – пише далі В.П. Казміренко, – цілісність – це характеристика *гармонійності* організаційної системи [72, с. 131], а в нашому випадку й оргвпливу загалом.

Реальний стан організаційного клімату в модульно-розвивальній системі навчання перебуває у певній залежності від зовнішніх групових і кооперативних зв'язків. Останні допомагають перебігу соціальної взаємодії із різними навчальними групами, учительським колективом та керівництвом школи і сприяють здійсненню паритетного багатостороннього оргвпливу. Високий рівень функціонування цих зв'язків, а також ставлень, відносин, характеризують цілісність СКПП як повноцінну властивість освітньої оргсистеми. Водночас наявність відповідних методу, засобів, механізму, принципу, процесу під час реалізації першого класу впливу також є важливою умовою розв'язкової цілісності освітнього співдіяння. Адже вказаний параметр соціально-культурно-психологічного простору – це властивість оргклімату модульно-розвивальної системи, “через котру реалізується комплекс функцій-завдань (рівень ідентифікації учасників навчання з організацією, механізм адекватної оцінки кожного, розвиток оргтрадицій, форма оволодіння досвідом, наявність колективних методів управління, принципи стимуляції соціальної активності, відповідальності та ініціативи, формування механізмів соціального захисту)”, що виконуються інноваційною організацією стосовно вчителів та учнів (викладачів та студентів), навчальних груп, різних процесів і “забезпечують

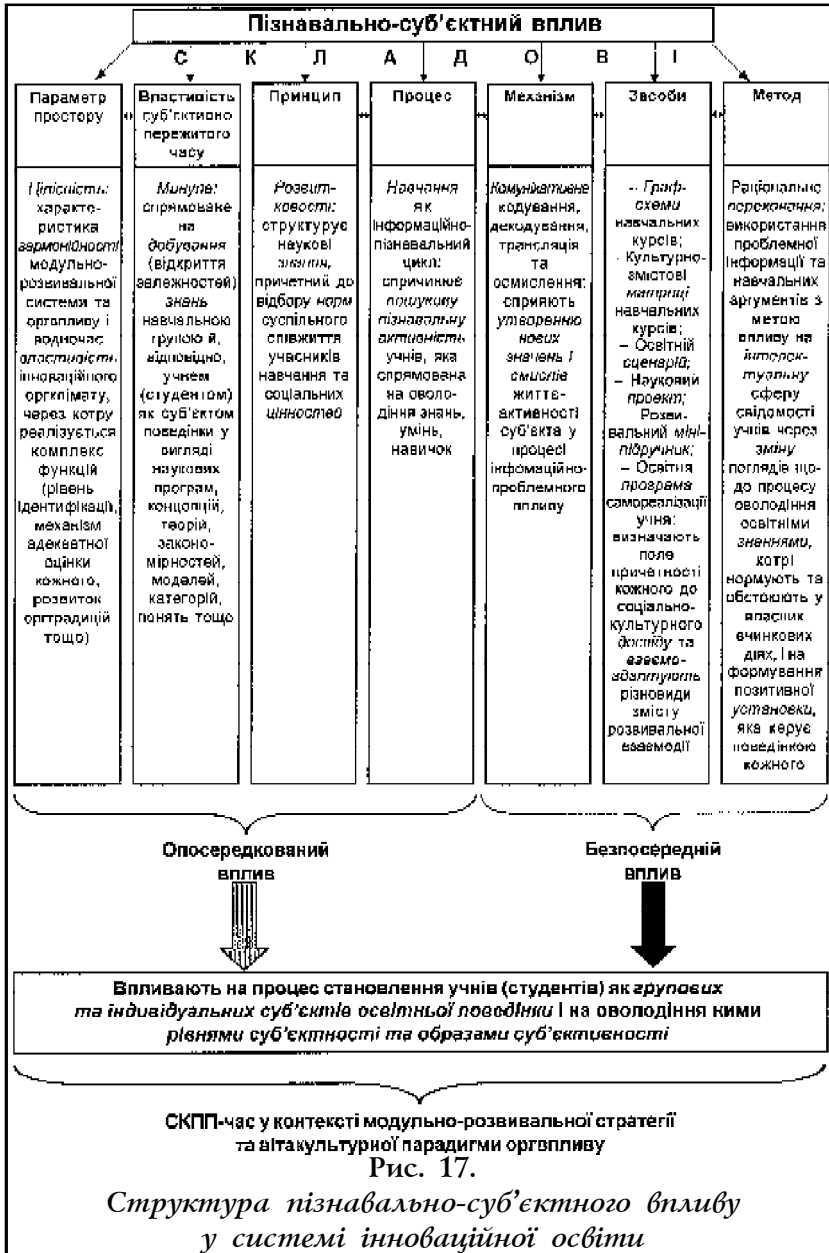


Рис. 17.

Структура пізнавально-суб'єктного впливу у системі інноваційної освіти

здійснення її саморозвитку і взаємодії” [Там само, с. 133].

Параметр цілісності СКПП дає змогу зрозуміти, що така **“властивість** суб’єктивно пережитого **часу** як **минуле”** [189], котре переважно співвідноситься із знаннями, поведінкою учня (студента) як суб’єкта, визначає засадниче чи вихідне підґрунтя особливостей функціонування навчального модуля в інноваційній організації. Вказана властивість відображає умови вмотивованої установки школярів до навчання, зокрема їхню спрямованість, здібності, стимулювання, позитивне проблемно-діалогічне прийняття навчально-виховних цілей, емоційну насиченість пізнавальної активності. Суб’єктивне переживання часу групою і кожним учнем зокрема на установчо-мотиваційному та змістово-пошуковому етапах модульно-розвивального процесу передбачає також всебічне вербально-мисленнєве та образно-графічне моделювання проблемно-діалогічного поля осмислення нового знання, ґрунтовну психологічну готовність педагога і вихованців до цього спільного добування, переборення ними низки внутрішніх проблемних ситуацій, зіткнення із особистісною невизначеністю, інтелектуальним утрудненням, смисловими суперечностями, вибір оптимальних рівнів розв’язування різних навчальних (діяльнісний контекст спільної педагогічної взаємодії) та учбових (оволодіння способами дій у сфері наукових понять на індивідуальному рівні організації навчального процесу) задач.

Принцип розвитковості (розвитку) [180], характеризуючи соціально-культурний вплив освітнього змісту на психо-соціальне зростання учнів (студентів) як групових та індивідуальних суб’єктів поведінки, стосується не лише *структурування наукових знань* учителем (викладачем) у вигляді закономірностей, теоретичних моделей, аксіом, концепцій, ознак, а й *причетний до відбору норм* суспільного життя та етнонаціональних *цінностей*. Практична реалізація його вимог як складової організаційного діяння відбувається під час взаємозалежного функціонування інформаційно-пізнавального, нормативно-регуляційного, ціннісно-естетичного

та духовного періодів модульно-розвивального циклу. Основний соціальний механізм втілення аналізованого принципу – психолого-педагогічний зміст періодів та етапів цілісного освітнього метапроцесу, який уперше чітко виокремлений в інноваційній оргсистемі на тлі навчально-предметного, управлінсько-технологічного та методично-засобового наповнення паритетної взаємодії.

Пізнавально-суб'єктний вплив наставника на учнівську (студентську) групу спрямований на *процес навчання* як соціально-організовану форму культуротворчого входження останніх у суспільне життя. У функціональному аспекті цикл навчання не самодостатній, він процесно розвивається у єдності із виховним, освітнім і самореалізаційним, оскільки “не буває навчання без виховання і освіти, як не буває виховання самого собою, в чистому вигляді, тобто поза пізнавальною і культурною активністю самого вихованця. Саме від єдності цих процесів залежить розвивальний ефект конкретної системи навчання” [180, с. 56]. На думку С.Л. Рубінштейна, ефективне здійснення педагогічної роботи відбувається тоді, коли навчання і виховання дають “освітній ефект”. Тому навчання покликане не лише повідомляти школяреві знання, а й розвивати його мислення, а виховання – не тільки постачати дитині правила поведінки, а й формувати характер, внутрішнє ставлення особистості до зовнішніх впливів [141, с. 251–252].

У прийнятому концептуальному форматі процес навчання переважно актуалізує інформаційно-пізнавальний потенціал учня (студента) як суб'єкта поведінки та виконує функцію одиничного, а саме організує *пошукову пізнавальну активність* кожного, яка сприяє добуванню соціально-культурного досвіду. Психодидактичні умови функціонування цього циклу описує “теоретична модель навчального модуля” [180], що обґрунтовує часове домінування навчального процесу на першому періоді інноваційної техносистеми. Технологічно вказаний процес науково проектується у психолого-педагогічному змісті установчо-мотиваційного та змістово-пошуко-

вого етапів. Під час практичного розгортання інформаційно-пізнавальних алгоритмів на цих етапах учні оволодівають знаннями (сукупність даних, понять, уявлень про предмети і явища об'єктивної дійсності), навичками (автоматизовані розумові дії, які забезпечують ефективні поведінкові операції учня) і вміннями (можливість застосовувати знання і навички у практичній діяльності) через групову та власну пошукову пізнавальну активність, а пізніше структурують перші у вигляді законів, закономірностей, категорій та інших форм організації теоретичного знання.

Крім того, навчання як суспільне явище під час перебігу модульно-розвивальних занять – цілеспрямований, організований та систематичний метапроцес, що підтримує наступність поколінь, а відтак стабілізує соціальну динаміку суспільства і, відповідно, рівень становлення кожного як *суб'єкта-носія освітньої активності*. Головним механізмом привласнення змісту навчання тут є спеціально організована розвивальна взаємодія, тобто культурно зорієнтована сфера оргвпливу між учасниками інноваційних взаємостосунків. У зв'язку з цим виділимо найважливіші функції цього метапроцесу як складової пізнавально-суб'єктного впливу. Перша функція полягає у формуванні знань, умінь та навичок, друга – в оновленні світогляду учнів, третя – у розвитку кожного як суб'єкта поведінки.

Механізм комунікативного кодування (трансляції), декодування та осмислення під час оволодіння новими знаннями як соціальними еталонами і взірцями спілкування сприяє *утворенню нових значень і смислів* у свідомості суб'єктів навчальної групи під час інформаційно-проблемного впливу. Через зазначену організацію інноваційного процесу, яка внутрішньо мотивує змістово спроектовану поведінку учнів, виявляються пізнавальні суперечності між їхнім попереднім досвідом та новими ситуаціями пошукування. Останні дають змогу структурувати знання у свідомості школярів (студентів) не лише як певну інформа-

цію, а й у вигляді закономірностей, теоретичних моделей, законів, що перевіряються на істинність експериментальним чи досвідним шляхом. Це спричинює зростання зацікавленості в кожного новою проблемною темою та утворення позитивної психоемоційної установки.

Інноваційні **програмово-методичні засоби** (граф-схема навчального курсу, культурно-змістова матриця навчальних модулів, освітній сценарій, науковий проект, розвивальний міні-підручник, освітня програма самореалізації учня) як інтегральна складова не лише пізнавально-суб'єктного класу впливу, а й інших можливих класів, обґрунтовані відповідно до логіко-змістових особливостей теорії модульно-розвивального навчання, а також до соціально-психологічних тенденцій розвитку сучасної школи та педагогічної практики. І це слушно, адже будь-яка освітня система явно чи неявно ставить завдання спроектувати якомога ширше поле причетності підростаючого покоління до оволодіння соціально-культурним досвідом. За модульно-розвивального навчання окреслені завдання виконують програмово-методичні засоби, тому що розрізняють і взаємо-адаптують психолого-педагогічний, навчально-предметний та управлінсько-технологічний різновиди соціального наповнення реальної розвивальної взаємодії між учителем і групою як сфери організаційного впливу. Зокрема, граф-схеми (альтернатива календарно-тематичного планування змісту навчання) обґрунтовують *стратегію* управління простором школи, наукові проекти (для вчителів) – *тактику* керування навчально-виховно-освітніми ритмами, сценарії занять – *техніку* творчого ведення педагогом безперервної взаємодії з учнями, розвивальні міні-підручними – *засіб* самоуправління та саморозвитку школяра як суб'єкта, особистості, індивідуальності, універсума, програми самореалізації – *знаряддя* зростання самоповаги, внутрішнього самоствердження і самореалізації молодого покоління, матриці навчальних модулів – *управління* соціально-психологічним простором імовірного формовияву розвивальних взаємо-

стосунків у системі “вчитель – навчальний курс – група учнів”.

Раціональне переконання (використання проблемної інформації та аргументів з метою впливу на інтелектуальну сферу свідомості особи) як **метод** пізнавально-суб’єктного впливу вчителя на учнівську групу і кожного зокрема спрямоване на *зміну* їхніх поглядів, думок, оцінок щодо процесу оволодіння освітньо адаптованими знаннями. Це означає, що останні використовують у модульно-розвивальній системі не лише для розумінневого осягнення принципів окремої теорії, змісту категорій і понять, пояснювальних можливостей концептуальних моделей, а й для практичного здійснення конкретного набору вмінь і навичок, нормування (технологія складання планів, проектів, алгоритмів, інструкцій тощо), вибудовування на цьому змістовому підґрунті власних ідей, світоглядних орієнтацій та їх обстоювання у реальних вчинково-освітніх діях (написання рецензії, розповіді, вірша, створення міні-підручника). Іншими словами, функціональне призначення зазначеного переконання (пересвідчення) зорієнтоване і на процес початкового нормування знань, тобто їх соціальну адаптацію у прийнятних формах. Норми (еталони, взірці, правила) вказують на те, чого потрібно дотримуватися та чим керуватися при застосуванні знань, умінь і навичок у соціально зорієнтованій практичній діяльності учня (студента). Це повно підтверджують емпіричні висновки психологів, котрі при “використанні методу переконання виходять із того, що будь-яке пересвідчення передовсім зорієнтоване на інтелектуально-пізнавальну сферу людської психіки. Його суть полягає в тому, щоб за допомогою логічних аргументів домогтися від особи внутрішнього узгодження із умовисновками, а потім на цій основі сформувати і закріпити нові установки (чи трансформувати старі), які відповідають поставленій меті” [94, с. 185].

Установки, як відомо, переважно ґрунтуються на переконаннях. Відтак зміни у *пересвідченні учнів щодо оволодіння навчальними знаннями спричиняють динаміку в атти-*

тюдax, тобто у внутрішній готовності до здійснення *активності*, котра спрямована на задоволення тієї чи іншої потреби (у самовираженні, самоствердженні, оперуванні знаннями). *Установка керує поведінкою* учасників інноваційного процесу, котрі піддалися впливу авторитетної інформації вчителя. Важливим моментом у цьому циклі пересвідчення є міра переконувального впливу, котра залежить і від їх мотивації як динамічного інтегрального процесу формування мотиву та усвідомлення актуальних освітніх потреб. Водночас метод переконання, що функціонує на першому періоді оргмодуля, утримує моменти навчального пояснення теоретичного змісту (матеріалу), його доказовості, проблемності, спростування, пошуковості, а також апробації знань на власному досвіді та досвіді інших.

Ефективність переконувального впливу вчителя на учнів щодо структурування знань, їх первинного нормування та формування позитивної навчальної установки залежить від послідовності етапів обробки інформації у свідомості останніх. Пізнавальне повідомлення на установчо-мотиваційному занятті змінює аттитюд іншого, оскільки відбувається: подання інформації, зацікавлення нею, її осмислення, вироблення узагальнень, оволодіння знаннями, закріплення певної установки, яка спричинює становлення освітньої поведінки і формує суб'єктну активність учня (студента). Завданням вчителя чи викладача на змістово-пошуковому занятті є підтримка цієї активності наступників, що переростає у їхню самоактивність і прагнення зреалізуватися у суб'єктно-пізнавальному проблемному полі пошукування фундаментальної наукової істини.

Постає запитання: “Наскільки постійною буде зміна установки щодо структурування і нормування знань за наявності в ній динаміки?”. Аттитюд здатний змінюватися протягом тривалого періоду часу. Утримання та стійкість установки, яка б перейшла в дію, залежить не лише від її закріплення та відображення у поведінці учня, а й від того, чи є вона “достатньо сильна,

категорична та яким чином передане повідомлення...” [64, с. 189].

Зазначимо, що учні-партнери експериментальних шкіл оволодівають знаннями у контексті налаштованої психологічної готовності до розвивальної взаємодії, позитивної емоційно-психологічної атмосфери міжсуб’єктних і міжгрупових взаємин через моменти власного проблемно-пізнавального пошуку поставлених учителем завдань, особистісної невизначеності, інтелектуального утруднення, смислової суперечності, діалогічного розв’язання внутрішніх задач, виходу із актуального навчально-теоретичного поля. Відтак така освітня робота сприяє утворенню стійкої та категоричної установки, яка втілюється у дію під час добування знань, оскільки школярі чи студенти розуміють, що реалізація завдань на першому періоді функціонування оргмодуля дасть змогу на другому нормувати їх та надати їм соціальної придатності. Сформований аттитюд у свідомості кожного учня задіюється й у процес проходження етапів ціннісно-естетичної фази, а тому його позитивне становлення часто стимулюється допомогою вчителя, котра має мотиваційно-суб’єктне спричинення. У результаті раціональне переконання як метод впливу переходить у *самопереконання*. Цей цикл відбувається тому, що у внутрішньому світі учня народжуються нові ідеї та аргументи щодо розуміння, застосування, використання навчальної інформації у житті. Вони формуються на підґрунті власної системи цінностей і запевнень, науково збагачених особистісних знань, що надовго залишаються у пам’яті і щоденному досвіді наступників.

Утворені категоричні і стійкі установки, які керують емоціями, думками, відчуттями, діями учасників інноваційної системи, “починають ще й відігравати роль своєрідного “психологічного буфера” [64, с. 219] в аспекті досягнення бажаної поведінки. Зазначимо, що саме “аттитюд справді допомагає передбачати поведінку людини” [Там само, с. 212], “передуює їй та виконанню певної дії. У поведінці членів певної соціальної групи установка забезпечує єдність сприй-

мання, спільне ставлення до соціальної ситуації, життєвих подій і *готовність до діяльності*” [134, с. 45]. Іншими словами, зв’язок “установка – поведінка” за модульно-розвивального навчання є важливим моментом під час функціонування першого періоду оргмодуля в тому випадку, коли освітній аттитюд – усталений і надійний, залежний від поведінки, містить суб’єкту вагу для учня (студента).

Підкреслимо, що “у підручниках, навчальних посібниках, виданих протягом останніх 20–30 років, категорія “поведінка” спеціально не розглядалася, а згадувалася лише побіжно під час порівняльної характеристики особливостей виявів активності як способу забезпечення та підтримання значущих зв’язків живих істот – тварин і людей – з навколишнім світом. Багато зусиль до включення поведінки в категорійний апарат психології здійснив Б.Ф. Ломов” [134, с. 384]. Зокрема, вчений зазначив, що психічні явища виявляються в діяльності, поведінці кожного, оскільки це їхня сутнісна особливість. Поведінкові ситуації – динамічні. Ситуація не зберігається у незмінному вигляді, – пише далі Б.Ф. Ломов, – вона змінюється під впливом поведінки, завдяки чому виникають нові *впливи на суб’єкта*. Тому задіяння категорії “поведінки” у поле психології “вчені вбачають у системному підході до її визначення та вивчення діяльності, головними компонентами яких є потребо-мотиваційний, операційний, інформаційний, регуляційний” [Там само, с. 385]. Відтак освітня *поведінка* як ситуативно-пізнавальна форма групової активності учнів (студентів) в інноваційній організації сприяє послідовному виконанню *пошукових розумових дій*, які дають змогу вийти із проблемно-навчального поля у плані досягнення цілей на першому періоді функціонування модульно-розвивальної технології впливу, та являє собою підґрунтя у здійсненні діяльності кожного на другому. Джерело поведінки вихованців становлять потреби у самовираженні, оволодінні знаннями, їх початковому нормуванні на установчо-мотиваційному та змістово-пошуковому етапах. “Спонуки виявляються у поведінці людини

і впливають на вибір мотивів, котрі визначають спрямованість кожного у конкретній ситуації” [131, с. 277]. Виникнення потреб в учнів пов’язане і з процесом становлення найважливіших моментів мотивації (процес формування мотиву, усвідомлення актуальних потреб, готовність до діяльності), а відтак із повним задіянням їхнього спонукально-усвідомлювального потенціалу під час функціонування нормативно-особистісного класу взаємовпливів.

Тому ланцюжок “*потреби* (нестаток у чомусь, спонук до активності) – *установка* (внутрішня готовність до здійснення активності, котра спрямована на задоволення потреби) – *поведінка* (система послідовного виконання пошукових розумових дій, які забезпечують задоволення потреб і досягнення мети)” у процесі функціонування пізнавально-суб’єктного впливу – не лише умова проблемно-діалогічної організації розвивальної взаємодії, а й чинник набуття учнем “рівня суб’єктності, що передбачає оволодіння ним сукупністю психологічних *здібностей*: мисленням, свідомістю, бажанням, волею, відчуттями та ін.” [152, с. 250].

Отож, метод раціонального переконання – це важлива складова пізнавально-суб’єктного впливу, що організує спрямований конструктивний тиск на інтелектуальну сферу учнів, зміну їхніх поглядів щодо процесу оволодіння знаннями, а також на формування позитивної установки (операційної, смислової, цільової), яка втілюється в освітній поведінці і здійснює **безпосередній вплив** на досягнення ними очевидної суб’єктності. Інші складові аналізованого класу (параметр простору, властивість суб’єктивно пережитого часу, принцип розвитковості, міжсуб’єктна та міжгрупова динаміка навчання) є необхідними передумовами перебігу раціонального переконання та **опосередковано впливають** на цикл становлення кожного як суб’єкта проблемно-пошукової поведінки.

Загалом “розуміння суб’єкта у психології пов’язане із наданням людському індивіду якостей бути активним, само-

стійним, здібним, умілим у здійсненні специфічно людських форм життєдіяльності...” [Там само, с. 250]. А.В. Брушлінський вказує, що “людина об”єктивно постає у багатьох різноманітних системних якостях. Надважлива із них – *бути суб’єктом*, тобто творцем своєї історії: ініціювати і здійснювати практичну діяльність, спілкування, пізнання, споглядання та інші види специфічної людської активності, творчої і моральної” [28, с. 3]. З цього приводу влучно висловилися В.І. Слободчиков та Є.І. Ісаєв: “*Стати суб’єктом* відповідної діяльності (учбової, трудової та ін.) значить освоїти її, оволодіти нею, бути здатним до її здійснення і творчого перетворення” [152, с. 250]. Вчені також концептуально вирізняють *образи суб’єктивної реальності* людини, кожен з яких характеризує її окремий аспект буття: індивід – тілесне існування та природні властивості, суб’єкт – є розпорядником душевних сил і носієм предметно-практичної діяльності, особистість – відіграє роль суспільного представника, який вільно і відповідально визначає свою позицію серед інших, індивідуальність – формовиявляється як унікальна самобуття особистість, котра реалізує себе у творчій діяльності, універсум – відображає найвищий ступінь духовного розвитку особи, за якого вона повно усвідомлює своє буття і місце у світі [Там само, с. 207–368].

Російська дослідниця К.О. Абульханова-Славська пише, що розуміння психічних явищ через категорію суб’єкта спроможне забезпечити інтегративність психологічного пізнання, оскільки “суб’єкт являє собою не лише вищий рівень психічної організації, а й її “золотий перетин”, вертикальну централістичну інстанцію цієї організації, яка й надає психічним процесам, станам, властивостям і новоутворенням упорядкованого, доцільного, оптимального для розв’язання задач характеру” [1, с. 10]. В концептуальних підходах О.М. Леонтьєва, Д.І. Фельдштейна, Б.Г. Ананьєва суб’єктність – це набута якість індивіда, котра взаємопов’язана із свідомістю та здатністю здійснювати суспільно важливі

перетворення навколишньої дійсності. Водночас найвжитковішим у психології є висловлювання “*суб’єкт діяльності*”. У такому контексті використовував цю категорію Б.Г. Ананьєв, коли зауважував, що “людина – суб’єкт перш за все основних соціальних діяльностей – праці, спілкування, пізнання” [8, с. 166]. А ось В.О. Татенко підкреслює, що “бути суб’єктом, відстояти себе і стати суб’єктом – це висока місія людини у світі. Принцип суб’єкта встановлює право кожного вважати себе автором-творцем власної життєвої драми і психологічної долі. Крім того, є чинником реалізації методологічних, концептуально-теоретичних, предметно-змістових та інших внутрішньопсихологічних зв’язків...” [159, с. 6, 12–13]. Відомий психолог вводить поняття “*суб’єкт психічної активності*”, сутнісний зміст якого відображає можливість розвитку психіки людини і власне її суб’єктного розвитку [Там само, с. 14]. Тому конкретний людський індивід як жива істота може стати особистістю, індивідуальністю і піднятися до рівня універсальності, лише проявляючи себе суб’єктом життєдіяльності і саморозвитку.

Під час дослідження цієї проблеми треба зважати на те, що саме “суб’єктна іпостась людини дозволяє цілісним чином розглянути її духовно-ціннісну природу, репрезентовану в понятті особистість” [74, с. 81–82]. На думку З.С. Карпенко, особистість становить змістовне (ціннісне) визначення суб’єкта як носія і самопричини духовної екзистенції особи. Дослідниця обстоює позицію “за якої *суб’єктність* – це *спосіб реалізації* людиною свого *духовного потенціалу*, що репрезентує її вроджену здатність до саморозвитку і самовизначення у просторі мотиваційно-ціннісних відношень” [Там само, с. 88]. Причому найважливішими теоретико-семіотичними віхами *розгортання суб’єктності* в людині є такі рівні: відносного суб’єкта (індивід), моносуб’єкта (особистість), метасуб’єкта (індивідуальність), абсолютного суб’єкта (універсальність) [Там само, с. 89–92].

Ґрунтуючись на положеннях відомих психологів, відзна-

чимо, що учень за модульно-розвивальної оргсистеми завдяки безпосередньому й опосередкованому впливам *стає суб'єктом* навчання у процесі проблемно-діалогічного спілкування з учителем, яке спричинює пошукові, самісні, ситуативно спрямовані *дії*, котрі базуються на інтелектуальних роздумах, потребах в удосконаленні та оволодінні теоретичними знаннями і стимулюють здійснення освітньої поведінки на першому періоді функціонування навчального модуля. Крім того, такий спосіб зреалізування формує групову та “індивідуальну рефлексивну свідомість” [152, с. 251] учасників паритетних взаємин. До останньої належать не лише процедури *оволодіння* учнівською групою і кожним знаннями, а й акти розвою світобачення, світорозуміння і світоставлення. Через наявність проблемної ситуації вихованці мають змогу передбачити результати власних і чужих дій, змінити їх таким чином, щоб адаптувати до поставлених цілей, забезпечити успіх навчальної поведінки та сформувати різні “стани суб'єкта (прагнення, бажання, наміри тощо)” [107, с. 189]. У розвивально зорієнтованому пізнавально-пошуковому процесі учні (студенти) відображають *поведінкову цілісність*, тобто таку довершену поведінку, коли вона є “основою інтеграції психічних властивостей і функцій” [152, с. 253].

У циклі схарактеризованого навчального зреалізування учнівська група і кожен її представник зокрема опановують *рівнями суб'єктності* – оволодівають чітко визначеним набором психологічних здібностей (проникливіше мислять, адекватніше усвідомлюють світ, надають перевагу духовним бажанням, керуються вольовою поведінкою), а також привласнюють відповідні *образи суб'єктивної реальності*. Відтак “суб'єктність – центральне утворення людської суб'єктивності, а відповідно, центральна категорія психології людини”, що подана “в таких психологічних реаліях, як розум, відчуття, воля, здібності” [Там само, с. 253].

Отже, пізнавально-суб'єктний вплив, котрий організовує

опосередковане та безпосереднє діяння педагога на навчальну групу й кожного її учасника і підпорядкований системі “потреби – установка – поведінка”, спричинює процес становлення *групового та індивідуального суб’єктів освітньої поведінки*. Саме вони стають носіями навчальної активності, яка примушу наступників аналітично й систематично *мислити*, емоційно, соціально та інтелектуально *бажати* досягнення мети, *відчувати* позитивне ставлення до себе, у т. ч. поцінування іншими своїх переживань і продуктів власної праці. Крім того, за інноваційної системи кожен має змогу, утвердивши себе суб’єктом на першому періоді навчального оргмодуля, досягнути вищих рівнів розгортання суб’єктивності через актуалізацію особистісного, індивідуальнісного та універсумного потенціалу на наступних періодах. Це означає, що група учасників такого навчання й, зазвичай, окремий учень здатні не лише особистісно нормувати свій соціально-культурний досвід у процесі здійснення діяльності та досягати властивостей моральності й відповідальності, позитивно

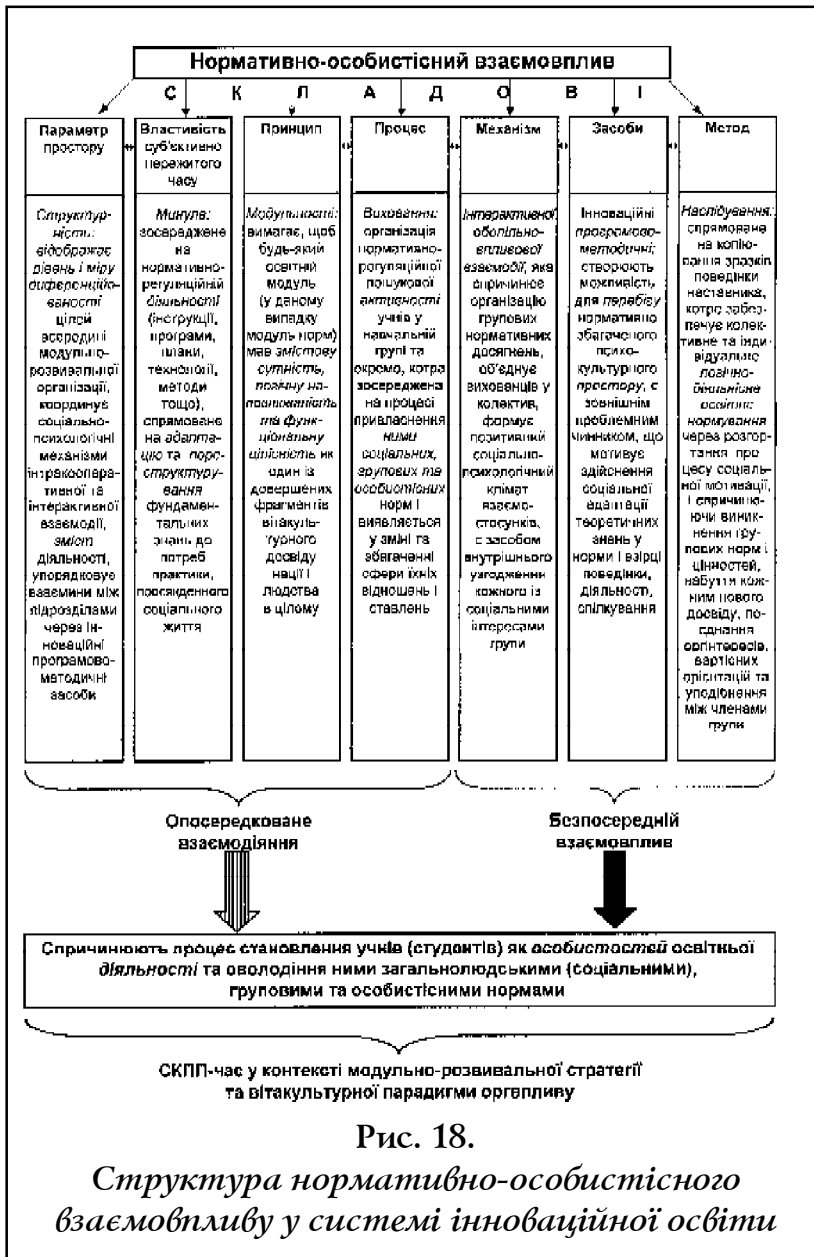
3.2. Нормативно-особистісний взаємовплив, оригінальність, а й набувати рис універсума через прийняття однієї із цінкових навчальних форм *створення себе і інших віри вразможливу зростаючість* з другим періодом функціонального циклу модульно-розвивального організаційного процесу. Вказане діяння зорієнтоване на *нормування* отриманих знань під час здійснення навчально-виховно-освітньої *діяльності*, до якої соціально причетні вчитель (викладач) та група учнів (студентів) і кожен учасник учіння зокрема. І це природно, адже важливою функцією педагога у процесі навчання є залучення наступників до нормування, – зазначають Г.О. Балл, М.С. Бургін [17]. Останнє дає змогу всім і кожному, у форматі спільного пошукового обговорення поставлених науково-практичних проблем, із вчителем мисленнево працювати на другій фазі експериментального циклу з освітніми планами, проектами, програмами, алгоритмами, інструкціями, правилами, схемами, еталонами, технологіями,

причому в чітко спроектованій ситуації соціально-психологічної взаємодії.

Водночас важливо, що норми зосереджують увагу учнівської групи на тому, чого *треба дотримуватися* (правила) *та чим користуватися* (взірці) під час застосування знань, умінь, навичок у навчальній діяльності. У процесі такої спрямованої полідіалогічної роботи між учителем та учнями виникають *взаємовпливи* один на одного, оскільки кожен (у т. ч. й наставник) висловлює гіпотетичні думки і припущення щодо процедури складання плану, проекту чи алгоритму тощо. Поєднання колективного, групового та індивідуального пошуку прийнятних способів і форм соціального приземлення теоретичних знань ставить вихованців у позицію не лише *суб'єктів учіння*, а й повноцінних *особистостей освітнього нормотворення*, які формовиваляють і позитивно розвивають у собі моральність, відповідальність, емпатійність та ін.

Обґрунтуємо запропонований нами *другий клас організаційного взаємовпливу* та його структуру (параметр структурності, минуле як властивість суб'єктивно пережитого часу, принцип модульності, інноваційні програмово-методичні засоби, інтерактивний механізм спілкування, виховний процес, метод наслідування), що зосереджується на процесі розвиткового формування *учнів як особистостей* під час зреалізування паритетної освітньої діяльності (*рис. 18*).

Значення **параметра структурності** соціально-культурно-психологічного простору (СКПП) організаційно пов'язане з нормативно-особистісним взаємовпливом. Якщо показник цілісності пізнавально-суб'єктного діяння забезпечує гармонійність впливу, то *“структурність відображає рівень і міру диференційованості цілей усередині організації, розвиток функцій координації соціально-психологічних механізмів, що дають змогу розвиватися інтракооперативній взаємодії між елементами і підрозділами”* [72, с. 131]. В модульно-розвивальній системі ці завдання виконують компоненти інноваційного програмово-методичного за-



безпечення експериментального навчання, а саме: граф-схеми, вітакультурні матриці, наукові проекти, освітні сценарії, міні-підручники та освітні програми самореалізації [177; 180]. Останні *диференціюють* освітні завдання між учнями (студентами), вчителями (викладачами), керівництвом школи (ВНЗ) й у такий спосіб сприяють розвитку інтракооперативної та інтерактивної взаємодії (обмін нормативними діями, забезпечення досягнень, об'єднання особистостей у групу, організацію, спільне прийняття і реалізація рішень тощо), *впорядковують* взаємини між підрозділами. Відтак формується СКПП ставлень, намірів, бажань, позицій, паритетності, взаємозбагачення і т. ін.

Компоненти інноваційного програмово-методичного забезпечення також характеризуються такими загальносистемними ознаками: складністю, інтегрованістю, диференційованістю, концентрованістю, децентрацією та розмірністю соціально-психологічного простору [72, с. 136]. Зокрема, *складність*, як критерій значущих соціальних зв'язків між управлінцем-наставником-наступником-батьком, відображається переважно в *граф-схемах*. Останні регулюють соціально-психологічну цілісність модульно-розвивального взаємовпливу, рівень розвитку *оргдосвіду* учасників спільної діяльності та оргклімат. "*Інтегрованість* – це характеристика *узгодженості* і внутрішньої *впорядкованості*" [Там само, с. 137] процесів розвивальної взаємодії між учителем і навчальною групою, котрі спрямовані на збереження оргструктури. Вона виявляється здебільшого у *матрицях* соціально-культурного змісту навчальних модулів, що відображають становлення конструктивних тенденцій у взаємостосунках, вирішення внутрішньоорганізаційних суперечностей, досягнення комфортності у педагогічних взаємостосунках, оскільки проєктують стратегічну інтеграцію імовірного перебігу навчального, виховного, освітнього і самореалізаційного ритмо-потоків конкретного інноваційного оргмодуля.

Зазначимо, що "*диференційованість* – це показник, що

відображає багатоманітність різних елементів і підструктур у межах єдиного соціально-психологічного простору, результат ціннісних намірів, позицій суб'єктів, взаємини, прояв їхньої активності і т. ін." [Там само, с. 139, 140]. Ця ознака виявляється у *наукових проєктах*, що є тактичним засобом управління безперервною розвивальною взаємодією у класі, котра досягається конкретно-ситуативною гармонізацією різновидів її змісту за умов переважання еталонно заданого, психолого-педагогічного. Ці проєкти складаються із загальної і спеціальної частин, кожна з яких має власну будову та оформлення. Перша містить категорії, основні завдання психосоціального розвитку, результат функціонування навчального модуля (знати, вміти, нормувати, цінувати); друга детально розкриває обсяг, структуру, форми і методи полідіалогічних взаємостосунків наставника й наступників на кожному 30-ти хвилинному занятті.

Концентрованість – це показник, що присутній у модульно-розвивальних сценаріях. У результаті дії останніх “утворюються своєрідні активні зони, де виникає стійке зосередження різних *намірів, спонукальних сил*, соціальних установок і диспозицій і, як наслідок, збільшується кількість зв'язків, відносин, інтенсивність взаємодії і т. ін.” [72, с. 140]. Це відбувається, тому що сценарії модульно-розвивальних занять розгортаються за психодраматичною класичною схемою “зав'язка – кульмінація – розв'язка”, що створює ефект концентрації, а саме, *творчу активність* учителя (викладача) і навчальної групи. Така освітня робота формує співробітництво між учасниками, налагоджує полідіалогічні взаємостосунки і сприяє виникненню колективних форм взаємодопомоги, обопільної відповідальності, взаємовпливу. Відтак керівництву школи (ВНЗ) “необхідно якомога раніше виявляти ці зони творчого співробітництва і створювати максимально сприятливі умови для їх функціонування, оскільки такі центри – джерела перспективних програм розвитку усїєї оргдіяльності” [Там само, с. 142]. Наші експери-

ментальні дослідження [45, с. 101–153] показали, що в цих *центрах існує благодатний соціально-психологічний клімат, а тому є підстави визначити стан оргклімату як сприятливий*. Адже коли “виникає дискомфорт, порушення взаємовідносин чи конфлікти з адміністрацією, подібні процеси швидко розповсюджуються й на інші підструктури ...” [72, с. 142]. Тому наявні зони зосередження-концентрації у сценаріях сприяють досягненню учнями (студентами) підвищеного тону ініціативи, навчально-нормативного професіоналізму, розвивають уміння грамотно взаємодіяти з партнерами за проблемних умов виконання освітніх завдань.

Підкреслимо, що *децентрація*, – на думку В.П. Казміренка, – відображення *міри активності* елементів і підструктури у межах загального СКПП; вона характеризує тенденції, що спрямовані на саморозвиток, зниження ефектів стереотипізації, рутинності. Вказана ознака присутня в *освітніх програмах самореалізації* особистості учня (студента), що відіграють роль засобу зростання самоповаги наступників, їхнього самоствердження та самореалізації. Тому, – пише далі вчений, – показник децентрації – це не лише характеристика оргсамостійності елементів чи підструктур, а й рівень розвитку партнерських відносин, якість спільного організаційного функціонування, що спрямовані на прискорення психосоціального розвитку шляхом максимальної актуалізації внутрішніх резервів кожного учасника цих відносин. Зреалізовані учнями завдання в аналізованій інноваційній програмі є організаційною частиною взаємного збагачення та розвитку модульно-розвивального процесу як пошукового континууму (від лат. continuum – безперервний) їхньої самоактивності.

Ознака *розмірності* найбільше виявляється в *розвивальних міні-підручниках* та являє собою “кількість зв’язаних одиниць, що містять стійкі організаційні критерії і функції” [Там само, с. 136]. Створені вчителем-дослідником міні-підручники відображають розмірність через подання мінімізованого віта-

культурного змісту відповідно до етапів цілісного функціонального циклу та з орієнтацією на ускладнення освітніх задач у системі “знати – вміти – нормувати – цінувати”. Така поетапна освітня робота наставника сприяє самоуправлінню та саморозвитку учасників соціальної взаємодії.

Водночас *структурність* СКПП та її ознаки розкривають специфіку компонентів інноваційного програмово-методичного забезпечення за конкретних обставин освітнього експериментування, “виявляють тенденції в механізмах соціально-психологічної регуляції: стійкість, оптимальність, відповідність, динамізм і т. ін., а також є складним комплексом показників, що дозволяють дати аналіз організаційної складності зв’язків, відносин, взаємин, намірів і дистанцій суб’єктів, їхнього місця і ролі у системі взаємозалежностей” [Там само, с. 146].

“Властивість суб’єктивно пережитого *часу – минуле*” [189] – співпадає не лише із знаннями, а й з нормативною взаємовпливовою діяльністю навчальної групи. Зокрема, на оцінювально-смісловому та адаптивно-перетворювальних етапах окреслюється спільний діяльний простір учнів шляхом актуалізації механізмів оцінювання і самооцінювання, контролю та самоконтролю перебігу мисленнєвого експериментування і ситуативної творчої рефлексії. Суб’єктивне переживання часу навчальною групою відображається під час нормотворчої функції (призначення) теоретичного знання, тобто подання інформаційно-пізнавального модуля у прийнятних соціально унормованих формах (інструкція, програма, плани, технології тощо). Це відбувається завдяки організованому залученню учнів (студентів) до регуляційної діяльності, котра визначається нормами-правилами і сприяє переструктуруванню та адаптації до потреб практики фундаментальних знань. Тому цілком зрозуміле переважання на цих етапах саме модуля норм. Наприклад, у ситуаціях соціальної взаємодії між учителем та мікрогрупами учнів стоїть завдання відшукати адекватну форму нормування наукових знань, починаючи з найпростіших способів соціальної презент-

тації теоретичних залежностей (план, алгоритм, інструкція) до більш складних (проект, програма, методика, технологія тощо). У будь-якому разі, залежно від особливостей освітнього змісту, треба створити кілька версій *соціального нормування* під час паритетної пошукової активності наставників і наступників. Найкраще коли одна група учнів займається простішими формами нормування знань, а інша – складнішими. Через процес проблемного діалогу кожне угруповання ділиться своїми здобутками, інше фіксує процедуру отримання нових знанневих організованостей, або формулює рекомендації. Як наслідок, відбувається нормативний взаємовплив між мікрогрупами й учителем, який сприяє їхньому психосоціальному зростанню й стимулює самореалізаційний потенціал особистості у її конкретних вчинкових діях.

Принцип модульності, акумулюючи здобутки системного підходу, вимагає, щоб будь-який окремий освітній модуль (наприклад, змістовий) як довершений фрагмент змодельованого соціокультурного досвіду (знання, уміння, норми, цінності) мав високоструктурну значеннєву *сутність, логічну наповнюваність, функціональну цілісність*, сприяв поширенню і збагаченню ціннісних орієнтацій в уяві та вчинках учнів (студентів). Під час дії другого класу організаційного впливу зазначений принцип ще й зорієнтований на активізацію аналізованого досвіду між учасниками освітнього дійства через норми і способи їх формовиявлення.

Нормативно-особистісний взаємовплив між учителем і навчальною групою скеровується в основному **процесом виховання**, тобто через систему ставлень, відносин, й організується як їхня нормативно-регуляційна активність, яка спричинює прискорене соціальне зростання наступників як особистостей. І це природно, адже і виховання, і навчання – двосторонні процеси, котрі здійснюються в активній взаємодії і *взаємовпливі* наставників і вихованців. При цьому педагог є організатором і керівником не лише циклу нав-

чання, а й виховання [93, с. 330].

Загалом виховання як суспільний феномен – це важливий аспект входження молодих людей у буття суспільства, виробничу діяльність, їхнього становлення як особистостей. Зазначене явище виникло із потребо-практичного складу життя кожного, оскільки здійснюється внаслідок оволодіння універсальними формами вітакультурної активності (поведінка, спілкування, діяльність, вчинок). Тому за модульно-розвивальної системи *виховання* – цілеспрямований оргпроцес розвитку в наступників суспільно-культурних якостей (ввічливість, діловитість, гуманність тощо), норм соціальної поведінки, що спричиняють їх особистісне вдосконалення. В інноваційному циклі взаємовпливу це явище виконує такі функції: формує позитивне ставлення, підтримує акти вчинання, розвиває в учня Я-духовне до себе і світу; плекає суспільно компетентну особистість; забезпечує оволодіння кожним оргкультурою; розвиває самосвідомість школяра (студента), стимулює його самовизначення, самореалізацію та самоствердження.

Зміст виховання у модульно-розвивальному метапроцесі зосереджений на нормативній взаємовпливовій полідіалогічній активності, котра розгортається між учителем (викладачем) та учнем (студентом) й опосередковується циклом формування мотивації (усвідомлення потреб, передумова становлення мотиву). Причому виховний ритм закономірно слідує за навчальним, наповнюючи педагогічним сенсом другий період інноваційного освітнього циклу. Тут утверджується *виховне навчання* як такий процес, за якого ще й реалізується взаємозв'язок привласнених знань, умінь, навичок під час дії першого класу впливу та оволодіння оргдосвідом творчої нормативної діяльності, формування вартісного ставлення до актуалізованого освітнього змісту.

За інноваційних умов навчання виховні взаємовпливи відбуваються завдяки функціонуванню нормативно-регуляційного періоду оргмодуля. Адже соціально-культурним посту-

пом суспільства є наявність ліміту (норм і правил) у життєдіянні. Норми як зразки та діяльнісні правила загалу “функціонують на трьох рівнях-модусах: макросередовищі, мікросередовищі і на рівні особистості” [36, с. 192]. Перший керується здебільшого загальнолюдськими *соціальними нормами*, що регулюють життєздійснення великих груп, соціуму; до другого належать малі групи, а саме сім’я, організаційний колектив, навчальний клас т. п., котрі користуються *груповими правилами*; третій рівень регулюється головно дією *особистісних норм*, які формуються у процесі інтеріоризації соціального і групового лімітів та обмежень.

У циклі керованого виховного взаємовпливу між мікрогрупами учнів і вчителем (соціально-психологічний клімат) та іншими структурними підрозділами школи (оргклімат) залежно діють загальнолюдські (соціальні), групові та особистісні норми. І це природно, адже соціальні правила не лише віддзеркалюють потреби суспільства в утвердженні прийнятних вимог, а й створюють мисленневу модель дій наставників, пропонують засоби соціальної оцінки та контролю за повнотою реалізації цих вимог. Відтак суспільні норми – це ще й чинник активізації модульно-розвивального оргклімату, засіб контролю освітнього процесу під час функціонування полідіалогічної взаємодії. У життєактивності класу і кожного учня зокрема здебільшого переважають усвідомлені потреби пошукування, котрі регулюють їхню поведінку та діяльність, утверджують групові й особистісні норми. Внаслідок дії вказаних правил самосвідомість учнів (студентів) набуває довершеної особистісної повнофункціональності, а *норми стають системою оцінок, поглядів і взірців* у зреалізуванні власних вчинкових дій на шляху освітнього культурного творення.

Соціальну основу змістового модуля інноваційної системи, як відомо, становить *блок норм*, що являє собою складну організацію соціально достовірних, чітко структурованих правил (цілі, плани, проекти, програми, алгоритми, інструк-

ції, стандарти, методи, технології, версії, правила тощо) [177, с. 125] та об'єктивується в нормонаслідувальних діях і вчинках. І хоч норми використовуються на всіх етапах модульно-розвивального циклу (від чуттєво-естетичного до спонтанно-креативного), все ж лише оцінювально-смысловий і адаптивно-перетворювальний мають чітко визначену нормативно-регуляційну орієнтацію, за якої здобуті знання у процесі взаємовпливу переструктуровуються й організуються як соціально унормований досвід нації та людства. Тому можна погодитися з Протагором, котрий повчав, що “природа не знає норм і завдячує людині їх запровадженню як найістотніших здобутків. Саме “інститути й угоди були тим, що підняло людину над дикістю” [126, т. 1, с. 82]. Отож процес нормативно-виховного взаємовпливу, котрий головно актуалізує регуляційний потенціал учня, виконує функцію особливого, а відтак спричинює функціонування соціальної, нормативної та особистісної різновидів психічної активності.

Здійснений аналітичний огляд компонентів нормативно-особистісного впливу дає змогу сформулювати таке узагальнення: параметр простору, властивість суб'єктивно пережитого часу, принцип модульності, процес виховання утворюють **опосередкований взаємовплив** на процес становлення учнів як особистостей освітньої діяльності. Водночас за логікою дослідження є об'єктивна потреба обґрунтувати складові **безпосереднього взаємодіяння** між учителем і навчальною групою школярів.

Механізм інтерактивної взаємовпливкової взаємодії між учителем (викладачем) та учнями через нормативні мікрогрупові дії сприяє організації освітніх досягнень, регулює їхню партнерську діяльність, позитивно формує соціально-психологічний клімат взаємин, об'єднує у колектив, а тому є засобом внутрішнього узгодження кожного. Це відбувається внаслідок диференціації тематичних завдань, форм і методів навчально-регуляційної роботи між наступниками, а також завдяки моделюванню ситуацій практичного

використання теоретичних знань, їх застосуванню за типових і нетипових умов, реалізації технологій і методик, які мобілізують емоційні, інтелектуальні та вольові зусилля юних особистостей. Саме так у них виробляються ефективні способи дії із соціальними нормами та правилами поведінки, вони досягають повнодіяльнісного оволодіння й оперування ними.

Інноваційні **програмово-методичні засоби**, окрім адаптації різновидів змісту розвивальної взаємодії та розв'язання управлінських завдань в освітній системі (стратегія, тактика, техніка, засіб), виконують ще й певну функціональну роль у модульно-розвивальному навчанні. Зокрема, граф-схеми навчальних курсів адаптують основоположний соціально-культурно-психологічний зміст навчальних курсів до умов діяльності школи, матриці навчальних модулів – цей самий зміст до цілей і завдань культурного розвитку особистості, наукові проекти (для вчителя) – науково-психологічне наповнення навчальних модулів до умов і можливостей інноваційного процесу, освітні сценарії – художньо-психологічне збагачення навчання до психомистецького перебігу цілісного модульно-розвивального циклу, розвивальні міні-підручники – найвагоміший освітній зміст у його психосмисловому витлумаченні до ментального досвіду та індивідуальних можливостей учнів, нарешті освітні програми самореалізації особистості – цей основоположний зміст до соціодуховних потреб та індивідуальних властивостей наступників. Звідси очевидно, що під час дії другого класу впливу програмово-методичні засоби відіграють роль мотиваційних чинників, котрі забезпечують продуктивне розгортання освітньої діяльності, моделюють нормонаслідування і нормотворення у соціальній взаємодії вчителя і навчальної групи завдяки яким, власне, і відбувається адаптація теоретичних знань до потреб повсякденної практики.

Наслідкування як **метод** взаємовпливу нормативно-особистісного класу спрямоване на оволодіння наступниками **освітнім нормуванням**, що розпочинається із копіювання

зразків поведінки вчителя (викладача) до їхньої вмотивованої діяльнісної роботи у процесі взаємодії з іншими, де виникають групові норми й цінності. І справді, щоб адаптувати теоретичні знання до суспільної практики, учні повинні спочатку відтворити дії чи зразки поведінки інших. Тому, наслідуючи наставника, вони навчаються нормувати, а пізніше використовують ці правила, взірці і навички у циклах самостійного вчинання. Підтвердженням цього факту є репліка Т.Котарбінського, котрий писав, що загалом немає навчання без копіювання. А Г. Тард за допомогою наслідування пояснював прогресивні зрушення у соціальному житті (винаходи, відкриття), що прискорюють суспільний прогрес і забезпечують позитивні взаємостосунки. “Як ми навчаємося норм?, – ставив питання К. Поппер, і відповідав. – Спершу вчимося *наслідувати* інших, і в такий спосіб навчаємося дивитися на норми поведінки, немов би вони складаються з чітко фіксованих правил” [126, т.2, с. 454].

Більше того, Г. Зіммель вважає копіювання засобом залучення індивіда до системи групових цінностей, що є необхідним моментом налагодження порозуміння між співбесідниками. Загалом “наслідування відіграє винятково важливу роль у поведінці людей. Під його впливом формуються не тільки навички діяльності, а й духовні вартості – ідеї, смаки, нахили, манери” [84, с. 118].

Природно, що наслідування у модульно розвивальному циклі як складне соціально-психологічне явище – це не лише автоматизоване повторення учнями взірця, а й процес соціального пошукування і творення, групового тиражування і нормування, а тому значуща культурна форма набуття нового досвіду наступниками за паритетних умов співдіяльності з учителем. Причому взаємовпливове копіювання сутнісно спрямоване на формування стійких оцінок, учинків, котрі характеризуються подібністю. Це спричинює поєднання інтересів, ціннісних орієнтацій та зреалізовує цикл уподібнення членів орггрупи. Отож копіювання – універсальний

метод оволодіння дійсністю, котрий поширюється на становлення особистісних рис молодого покоління, оскільки здійснюється через інтерактивну діяльнісну взаємодію, яка зачіпає мотивацію, тобто процес усвідомлення освітніх потреб, формування мотиву.

Водночас наслідування дає змогу формувати у свідомості учнів (студентів) *розумові дії*. Адже відомо, що відсутність останніх не тільки знижує результативність навчання, комфортність соціального життя вихованців і наставників, а й згубно впливає на подальший прогрес розумового розвитку особистості [див. 181]. Свого часу Л.С. Виготський писав, що “тільки те навчання хороше, яке йде попереду розвитку. Тоді воно пробуджується й викликає до життя цілу низку функцій, які перебувають у стадії дозрівання, лежать у зоні найближчого розвитку” [32, с. 252]. Тому важливою є соціально-унормована ситуація розвитку навчально-виховного процесу через копіювання, оскільки зовнішнє (зразок поведінки вчителя) рано чи пізно стає внутрішнім (індивідуальним). Внаслідок наслідування кожна вища психічна функція з’являється у групи школярів (студентів) двічі – спочатку як колективна, спільна оргдіяльність, а потім як внутрішній спосіб мислення, світобачення. Так відбувається *процес інтеріоризації* чи “вростання” (за Л.С. Виготським) зовнішнього світу у внутрішній, вітакультурного досвіду людства у ментальний досвід особи.

За логікою сказаного очевидно, що розумове становлення учнів через метод копіювання здійснюється на двох рівнях: *рівні актуального розвитку* (РАР) (самостійне адаптування до норм) і зоні найближчого розвитку (нормування з допомогою наставника), тобто у співробітництві, передусім співнаслідуванні і створенні. Причому другий рівень розвиткового функціонування має вирішальне значення у розвії процедур складання й апробації планів, алгоритмів, методик, тому що спричинює формування ланцюжка внутрішніх інтелектуальних процесів особистісного зростання-ствердження вчителя та членів навчальної групи через зовнішній

цикл їхніх взаємовпливових стосунків. Примітно те, що таке нормативне наслідування не є механічним, автоматичним циклом, а добре усвідомленим та внутрішньо вмотивованим копіюванням за педагогом його дій і вчинків. Воно врешті-решт і визначає зону найближчого розвитку учнів, яка знаходиться між тим, чого він може навчатися, і тим, чого не в змозі виконати самостійно. “У співробітництві кожен виявляється сильнішим і розумнішим, ніж тоді, коли працює індивідуально; він вище піднімається щодо рівня інтелектуальних утруднень” [181, с. 8].

Роль учителя під час функціонування другого класу оргдіяння якраз і полягає в активному втручанні у соціальне середовище учнів через нормативні копіювальні впливи, які переростають у *діалогічні та практичні взаємовпливи*, коли вони працюють не лише на рівні ЗНР, а й на РАР. Це відбувається тому, що спочатку завдання з нормування знань наслідуються кожним у процесі співробітництва (ЗНР), потім виконуються самостійно (РАР) у мікрогрупах, а пізніше здійснюється обмін досвідом між ними, педагогом, котрий теж оволодіває неповторним школярським (студентським) лімітом. Так, на думку Л.С. Виготського, вчитель під час організації навчання має створити кілька зародків розвитку, тобто започаткувати психокультурні цикли, які обов’язково мають пройти діти. Такими своєрідними ембріонами в інноваційній системі є знання, норми, цінності, духовність, завдяки яким педагог налагоджує розвивальну теоретично-пізнавальну, нормативно-регуляційну, ціннісно-вчинкову та духовно-самореалізаційну різновиди пошукової активності учнів чи студентів у співробітництві, що переростає згодом у їхнє самостійне освітнє вчинання.

Отже, внаслідок нормативного наслідування зразків поведінки педагога забезпечується як організований перехід зовнішнього вітакультурного досвіду у внутрішній світ вихованця (*інтеріоризація*), так і зворотний зв’язок, тобто трансформація його внутрішніх станів і властивостей у

зовнішні, практичні дії (*екстеріоризація*), що виявляються у створених планах, алгоритмах, методиках.

Аналізовані складові нормативно-особистісного класу взаємовпливу, а саме механізм інтерактивної взаємодії, програмово-методичні засоби та метод наслідування, у взаємодоповненні спричинюють **безпосереднє діяння** на процес становлення групи учнів (студентів) як *особистостей освітньої діяльності*. Теоретична аргументація тут зрозуміла: проблема діяльності органічно пов'язана із тематикою формування особистості. Остання стається, виявляється, вдосконалюється і розкривається тільки в діяльності і через діяльність. У ній кожен закріплює та оволодіває вітакультурним досвідом, навчається узагальнювати й абстрагувати, встановлює причинні зв'язки між речами, а кожне зусилля як персоніфікована дія набуває значення та смислового наповнення.

Проблему діяльності, як відомо, теоретично висвітлювало багато відомих психологів, зокрема, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, В.П. Зінченко, А.В. Петровський, П.А. М'ясоїд, К.А. Абульханова-Славська, А.В. Брушлінський, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов та ін. Їхні теоретико-методологічні підходи і розвідки є надзвичайно глибокими і водночас різними. Тому скористаємося визначенням діяльності, що подане у словнику: це – “активна взаємодія із навколишньою дійсністю, під час якої жива істота являє собою суб'єкта, котрий цілеспрямовано впливає на об'єкт і задовольняє свої потреби” [131, с. 95]. Або “діяльність – це сукупність дій людини, що спрямована на задоволення її потреб та інтересів” [93, с. 176].

Ланцюжок дефініцій та описових визначень можна було б продовжувати. Проте нас цікавить проблема діяльностно-нормативних взаємовпливів між учителем, групою учнів і кожним учасником інноваційних взаємостосунків, котрі спричинюють їхнє становлення як особистостей. Щоб обґрунтувати цей процес звернемося до психологічного аналізу структури діяльності, оскільки її елементи (потреби, мотиви, мета, дія, операції, предмет і т. д.) не лише сприяють розвитку різних психічних пізнавальних процесів, а й

спрямовані на оволодіння соціальними, груповими, особистісними нормами, що спонукають до позитивних вчинків, самореалізаційного способу життя.

Скористаємося структурою діяльності О.М. Леонтєва та обґрунтуємо її складові в контексті нормативно-особистісного взаємовпливу. Згідно з поглядом ученого і його наукової школи цілісна діяльність утримує такі елементи: потреби – мотиви – мету – умови досягнення мети – власне діяльність – дії – операції – результат. *Предметний зміст* освітньої нормативної діяльності (те, за допомогою чого вона здійснюється) складають потреби, мотиви, мета та умови (єдність мети й умов складають задачу). До її *структурних реалізаційних елементів* належить власне діяльність, дії та операції.

Виникнення та здійснення *освітньої діяльності* в інноваційному циклі відбувається завдяки наявності у свідомості учасників *потреби* в оволодінні знаннями і їх нормуванні та *мотиву*, тобто такого формовияву потреб, коли наступник приймає свідоме рішення взаємодіяти із наставником у процесі спільного обговорення циклу нормування. На основі цих спонук утворюються мотиви до різних діяльностей (передусім до нормування, вчинання, розвитку Я-духовного), де й виникає **полімотивація**. Мотив до нормування, передбачаючи продуктивний взаємовплив, спонукає кожного й учнівську чи студентську групу загалом до постановки *задач*, обґрунтування *мети*. Остання у свідомості учня задана за умов функціонування СКПП-часу як необхідної складової оргклімату. Зрозуміло, що будь-яка мета вимагає виконання *дій*, котрі актуалізуються через інтерактивну кооперативну взаємодію між учителем та вихованцями.

Безперечно, дія – це та складова інноваційної освітньої діяльності, яка спрямована на *предмет* (форми соціального нормування наукових знань: цілі, плани, програми, алгоритми тощо) і реалізацію мети. Перша (освітня дія) здійснюється завдяки спільному обговоренню із учителем процесу нормування, далі відбувається демонстрація того, як це

потрібно робити, а потім організується мікрогрупове копіювання учнями зразків поведінки наставника у формі виконання ними циклу освітніх дій. “Способи здійснення дій називаються операціями. Останні – це перетворені дії, котрі стали *способами здійснення інших дій, більш складних*” [152, с. 133]. Іншими словами, прокопійовані дії щодо соціального нормування здобутих теоретичних знань учні переносять у формат самостійного освітнього нормування під час проходження ними адаптивно-перетворювального етапу. Вони стають *операціями* у процесі школярських вчинкових дій (наприклад, створення плану чи проекту міні-підручника, написання інструкції, алгоритму чи рецензії), тобто через всезростаючу наявність ціннісно-індивідуального класу самовпливу. Досягнутий учнями навчально-вихідний ~~результат~~ сприяє їхньому становленню як *особистостей освітньої діяльності*. Тому нормонаслідувальна та нормотворча робота учасників інноваційних взаємин – це взаємозалежна внутрішня (психічна) і зовнішня (фізична) активність, яка спрямована на соціальну адаптацію і створення нових організованостей наукових знань у вигляді планів, проектів, програм, інструкцій тощо, регулюється свідомою метою і забезпечує їхній психокультурний розвиток як особистостей.

Загальновідомо, що у процесі розвитку діяльності “постійно виникають взаємні перетворення: діяльність дія операція і мотив мета умови” [Там само, с. 134]. До того ж “діяльність – рухливе утворення, про що свідчать взаємопереходи між її компонентами: за певних умов діяльність стає дією, дія – діяльністю чи операцією, а операція – дією. Відбувається все це з розвитком діяльності” [107, с. 194]. Дійсно, зазначена динаміка присутня й у нормативно-особистісному взаємовпливові. Принаймні гіпотетично її можна обґрунтувати. Однак ця трансформація розвиткового перебігу взаємовпливу є окремим предметом дослідження проблеми діяльності як у загальнотеоретичному аспекті, так і прикладному (наприклад, у контексті освітньої діяльності).

У будь-якому разі зреалізування учасниками модульно-розвивальних взаємостосунків соціонормативного циклу освітньої діяльності – істотне підґрунтя для здійснення вчинку, котрий має надважливе значення у розвитку людини як особистості конкретної історичної епохи. Про це пишуть С.Л. Рубінштейн, В.А. Роменець та їхні наступники. Саме через вчинок, вплетений у канву діяльності, людина неподільно пов'язує себе зі світом і, на думку К.О. Абульханової-Славської та А.В. Брушлінського, задіює психічне у цей фундаментальний зв'язок.

Зазначимо, що особа стає особистістю лише тоді, коли у неї вперше сформувався поняття Я. Свого часу ще О.М. Леонтьєв говорив, що особистість народжується двічі: вперше, коли дитина говорить “Я сам”, тобто у три роки, вдруге – коли підліток запитує себе “Який Я”, тобто приблизно в чотирнадцять років, коли виникає самосвідомість [100].

Відомий психолог С.Л. Рубінштейн до *структури особистості* вводить такі складові: 1. Що хоче особистість? (Спрямованість, установки, потреби, інтереси). 2. Що може особистість? (Здібності, обдарованість). 3. Що є особистість насправді? (Темперамент, характер). К.О. Абульханова-Славська додала до цієї структури ще одну складову: 4. Що повинна особистість? (Ставлення до вимог суспільства та інших людей). А ось В.Г. Крисько [93] пропонує дещо іншу *структуру особистості*. Зокрема, він виділяє такі блоки: а) *індивідуально-психологічний* – психічні пізнавальні процеси, психічні властивості (спрямованість, темперамент, характер, здібності), психічні стани (рівень працездатності і властивість функціонування психіки), психічні утворення (явища, котрі формуються у процесі набуття досвіду, тобто поєднання знань, навичок, умінь, норм, цінностей); б) *світоглядний* – моральне обличчя особистості (система уявлень про мораль), моральність особистості (система поглядів на норми), власне світогляд (переконання, погляди, які виникли у свідомості у вигляді життєвих цілей і інтересів, відношень, позицій); в) *соціально-психологічний* – ставлення до інших,

соціальні ролі, позиції, установки. Отож структура психологічного життя особистості є насправді різноаспектною, динамічною, оскільки усі її складові взаємопов'язані. Однак зрозуміло, що характер перебігу вказаних компонентів залежить від конкретно-ситуаційного стану психічної активності особи, а відтак від середовищного впливу, суб'єкт-об'єктного чи суб'єкт-суб'єктного взаємовпливу та індивідуально організованого самовпливу.

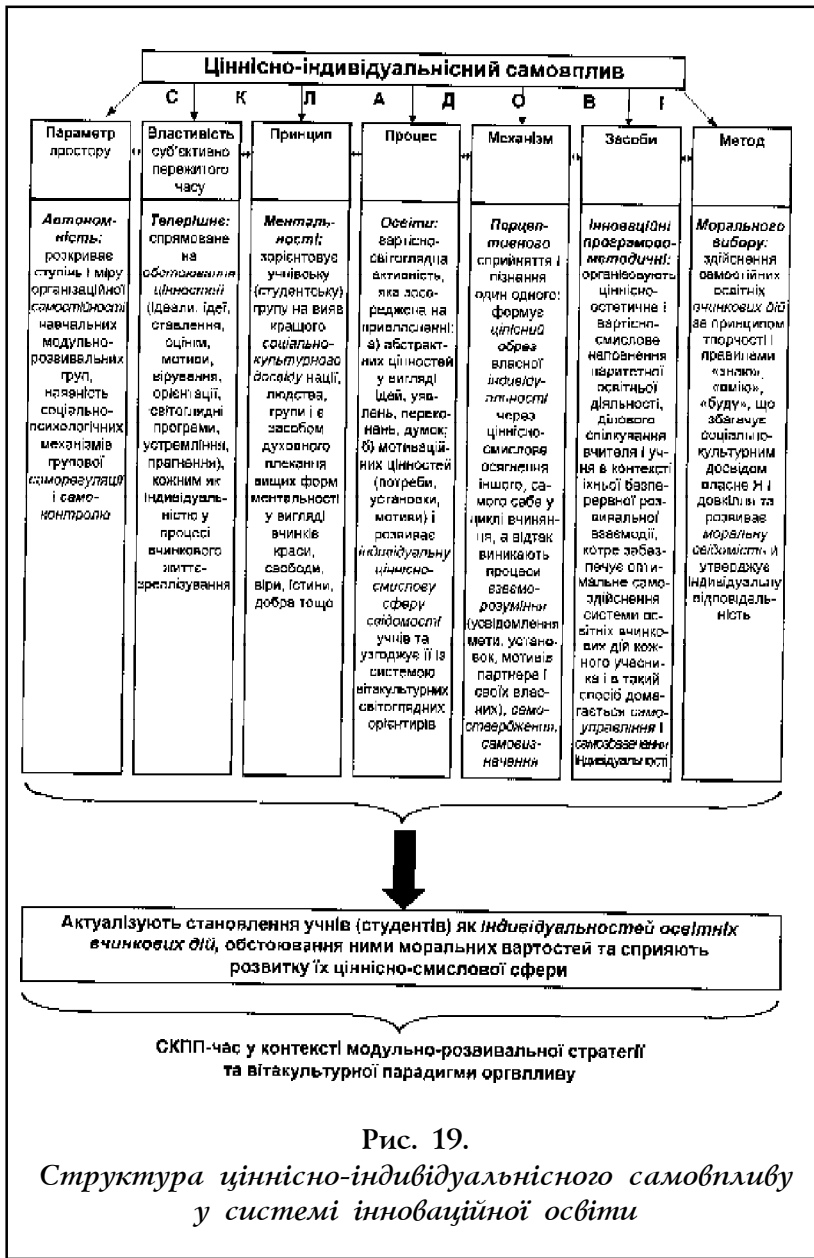
Особистість, як відомо – це “особлива якість людини, котра набувається нею у соціокультурному середовищі у процесі спільної *діяльності* та спілкування, а її розвиток здійснюється саме в діяльності, яка керується системою мотивів” [131, с. 174, 176]. Зазначену стратегію обґрунтовує й П.А. М'ясоїд, котрий зазначає, що “особистість отримує своє визнання шляхом співвідношення з категорією діяльності” [107, с. 203]. Крім того, “особистість – завжди конкретна людина, яка є представником суспільства, окремої соціальної групи, займається певним видом діяльності, усвідомлює своє відношення до навколишнього і має відповідні індивідуально-психологічні особливості” [93, с. 142]. Взаємозалежність “особистість – діяльність” підлягає багатоаспектній інтерпретації, хоча б тому, що багато відомих учених (Ю.Л. Трофімов, М.Н. Корнєв, А.Б. Коваленко, С.Д. Максименко, В.В. Рибалка, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, Г.С. Костюк, В.А. Петровський та ін.) обстоюють її наявність як у статичній, так і динамічній індивідуальності світу Я людини.

У системі модульно-розвивального навчання зазначена залежність зумовлюється ще й системою безпосередніх та опосередкованих нормативних взаємовпливів між учителем (викладачем) та навчальною групою, котрі функціонують у СКПП ставлень. У результаті учні (студенти) набувають таких соціально-психологічних *характеристик* особистості як *статусу* громадянина, *позицій* добувача, носія і творця досвіду, *ролі* освітянина. Крім того, розвиваються їхні осо-

мово-методичні засоби, перцептивний механізм спілкування, освітній процес, метод морального вибору (**рис. 19**). Останні зорієнтовані на цикл формування *учнів чи студентів як індивідуальностей* і є чинниками, що дають змогу кожному здійснювати *освітню вчинкову дію*, самостійно її регулювати, контролювати, а відтак самовизначатися та реалізовуватися в ній.

За логікою дослідження обґрунтуємо спочатку коротко складові опосередкованого самовпливу в інноваційному навчанні. Зокрема, "**параметр автономності** розглядається в *рівневому і ступеневому* аспектах. Ступінь автономії СКПП відображає кількість можливих кроків окремого підрозділу організації у своїй діяльності в процесі вільного вибору взаємин, засобів і способів досягнення цілей" [72, с. 149]. За модульно-розвивального навчання кроки вільного вибору (ступенева автономія) у навчальній групі виявляються під час здійснення освітньої вчинкової дії учнями (студентами). Кожен за власним бажанням обирає як буде себе проявляти у процесі функціонування третього періоду: чи у створенні міні-підручника, чи у написанні рецензії тощо. Рівнева автономія в інноваційному циклі задається *технологічною структурою* проходження цілісного циклу навчального оргмодуля, що розпочинається чуттєво-естетичним етапом і закінчується духовним. Крім того, вона відображає просторово-часову характеристику освітньої діяльності учнівської групи в системі її взаємозв'язку та взаємозалежності із програмово-методичними засобами.

Відзначимо, що Р. Акофф і Ф. Емері, вибудовуючи ієрархію діяльних індивідів і систем, розглядають їх у просторі структурних і функціональних характеристик, а саме, у *діях* індивідів чи систем та в *результатах* цих дій. Класифікуючи множинні дії і можливі результати, вчені характеризують *ступеневі і рівневі властивості автономії* [6, с. 37]. У нашому досвіді теоретизування кожен учасник розвивальних взаємин виконує навчальні, нормативні та ціннісні *дії*. За допомогою останніх учні чи студенти піднімаються до рівня



індивідуальності та здійснюють власний непересічний освітній учинок (наслідок впливу, взаємовпливу і самовпливу), який є *результатом* їхньої конкретної миследіяльності.

Зауважимо, що освітні вчинкові дії наступників співвідносяться із **“теперішнім як властивістю суб’єктивно пережитого часу”** [189]. Лише у ньому кожен має змогу розкритися, утвердити власну непересічність і, щонайголовніше, піднятися до рівня універсума. Вказана властивість ототожнюється із: а) процесом оволодіння учасниками цінностями (ідеали, ідеї, ставлення, оцінки, установки, мотиви, вірування, орієнтації, світоглядні програми, устремління, погляди, прагнення тощо), б) становленням їх як індивідуальностей під час здійснення вчинкових дій та в) системно-узагальнювальним і контрольно-рефлексивним етапами функціонування навчального оргмодуля. У межах проходження останніх зреалізовується психолого-педагогічний зміст розвивальної взаємодії між вчителем (викладачем) і школярами, котрий мотивує до власного самовпливу у формі досягнутого самовчинання. Також створюється психодидактична програма адаптивного входження здобутих знань і норм до ментального досвіду учнів, удосконалюється їх світоглядна систематизація, обґрунтовуються психолого-педагогічні умови естетичного і вартісного збагачення цього індивідуальнісного досвіду. В результаті відбувається розвиток процесів критичної рефлексії, чуттєво-ціннісне наповнення індивідуального світу Я особи та її моральне зростання у ситуаціях теплих, довірливих взаємостосунків у навчальній групі.

Принцип ментальності [182] зорієнтовує загальноосвітні модульно-розвивальні школи чи вищі навчальні заклади, що працюють за інноваційною програмою, на те, щоб у реалізації їх діяльності знаходив конкретно-історичне втілення кращий *соціально-культурний досвід* нації, групи, людини. Він параметрично визначає вершинне формовивчення ментальності, щонайперше у вигляді вчинкових актів краси, істини, добра, свободи, віри тощо. *Фундаментальна матриця ментальності* в аналізованій освітній організації

утворюється із: а) оргкультури взаємин, б) рідної мови, в) розвивального наповнення ковітального способу життєактивності кожного учасника, що формовиявляються у поведінці, діяльності, вчинку, самореалізації та г) основних складових-носіїв духовності [див. **46, с. 132–138**], котрі функціонують у СКПП-часі.

Загалом термін “ментальний”, – як пише А.В. Фурман, – стосується *психічного змісту життєактивності індивіда*, оскільки характеризує те, що є в думках, у внутрішньому світі особистості. Згідно із *психоаналітичною теорією* З. Фрейда, в ньому, передусім, наявні неусвідомлені потяги, що виявляються в обмовках, описах, сновидіннях, забуваннях та довільному продукуванні незвичних асоціацій чи психічних образів [173]. Відповідно до *аналітичного підходу* К.Г. Юнга, у структурі особистості, крім **Его** як центру сфери свідомості та особистого несвідомого (пригнічені конфлікти), є чи не найглибший пласт психіки – **колективне несвідоме**, у якому в *формі архетипів*, або *первинних психічних образів* (“персона”, “тінь”, “самість”, “мудрець” та ін.) утримується увесь *духовний спадок людської еволюції* – сліди емоцій і пам’яті, думок і переживань [204; 205]. Як зазначає О.А. Донченко, “однією з надзвичайних здогадок Юнга є визнання того факту, що ми народжуємося *не тільки з біологічною, а й із психічною спадковістю*, яка визначає наші поведінку та досвід. Тому колективне несвідоме утримує психічний матеріал, котрий не виникає в особистому досвіді..., воно мов повітря, яким дихають всі і який не належить нікому” [53, с. 15].

Значимо, що “світ ментальності за своєю сутністю має *інтерсуб’єктивний характер*, тобто утримує велику кількість психічних процесів, утворень і механізмів, які усвідомлюються і раціоналізуються частково й фрагментарно. Звідси *надскладна структурна організація психосоціального змісту* ментальності, що динамічно поєднує у знятому вигляді *опозиційні характеристики життя* і діяльності людини – природне і культурне, емоційне і раціональне, несвідоме і свідоме, індивідуальне і суспільне, унікальне й універсальне,

інстинктивне і духовне” [182, с. 41].

Ментальність, як вказує далі автор, – це також *соціально-психологічна самоорганізація* представників певної культурної традиції, що характеризується єдністю їхніх установок, переживань, думок, почуттів і виявляється в *тотожності світосприйняття і світобачення*. Вона визначає той *рівень суспільної свідомості*, на якому думки не відділені від емоцій, почуття від вольових дій, учинки від загального поступу життєактивності, а тому люди *користуються латентними звичками і прийомами усвідомлення*, не помічаючи цього, не вдумуючись у їх суть, не зважаючи на ступінь їх логічної обґрунтованості. Тому ментальність – складний *природно-соціальний продукт духовного життя нації*, якість якого визначають: а) природні умови життя, б) традиції та історично усталені моделі поведінки представників одного етносу, в) соціальні інститути (структури) і г) культурні стратегіями індивідуального розвитку і самореалізації нації. *Менталітет як сутнісна форма вияву ментальності* – не стільки набутий результат людських відносин і поведінки, скільки очікування цього результату, який повинен статися на основі визначальних програм і доктрин розвитку різних сфер суспільного життя (ідеологія, політика, освіта тощо). Відтак перший – квінтесенція культури народу, категорія не лише психологічна, а й соціальна і навіть моральна.

Націю, на думку А.В. Фурмана, консолідують три соціальні інститути – держава, школа (ВНЗ) і церква. Своерідним знаменником зазначеної триєдності є національна *ментальність*, що пронизує самі підвалини соціального життя громадян. Так само і у сфері освіти зміст і характер освітньої діяльності залежить, з одного боку, від ментального потенціалу суспільства загалом, й, з другого – від пріоритетів культурного простору кожного навчального закладу зокрема. Останній має відтворювати в наступному поколінні кращі соціально-культурні традиції нації, моральні норми, світоглядні цінності, а не завантажувати психіку молодого

покоління лише інформаційними знаннями, що з часом забуваються, оскільки не відпрацьовані у свідомості на рівні ліміту (норм) і не зrealізовані у практиці життя. За модульно-розвивального способу співпраці, а саме у процесі самовпливу, відбувається формування гуманних форм ментальності під час здійснення учнями (студентами) непересічних освітніх вчинкових дій, які відображають невіддільність почуттів від діяльності, думок від емоцій, знань, норм від практичної роботи.

Під час ціннісно-індивідуального самовпливу головно зrealізовується **освітній процес** як світоглядно-вартісна форма вітакультурного зростання учня чи студента. У процесуальному плані це явище функціонує паралельно із навчальним і виховним циклами. Оптимальні психодидактичні умови взаємозалежного перебігу цих процесів як різних соціокультурних ритмів розвивальної взаємодії описує “теоретична модель повного функціонального циклу навчального модуля” [177, с. 122]. Остання передбачає часове домінування навчального циклу (актуалізує інформаційно-пізнавальний потенціал учнів як суб’єктів) щодо виховного (характеризує нормативно-регуляційний розвиток їх як особистостей), а перших двох стосовно освітнього (відповідає за соціально-культурно-вартісний досвід індивідуальності кожного в цілому). Стадійне функціонування зазначених ритмів теоретично обґрунтоване А.В. Фурманом, конкретизоване під час наукового проектування нормативного психолого-педагогічного змісту навчального модуля [180, с. 211–227] і практично реалізується за законами поступального розгортання психомистецького дійства, котре має окрему технологію безперервної розвивальної взаємодії вчителя і учнів до кожного етапу [Там само, с. 228–242].

Освітній процес за інноваційних умов навчання стимулює учнівське (студентське) вчинання, котре розвиває їхню *ціннісно-сміслову сферу*, тобто систему вартостей і ціннісних поглядів, що втілюється у смислах, які є супутниками суспільної поведінки, діяльності й учинків загалом. Адже “сис-

тема цінностей – це та ланка, яка об’єднує суспільство та особистість, задіюючи її до системи соціальних відносин” [164, с. 3], а відтак визначає індивідуальне творення, пізнання і сенс життя.

Зауважимо, що категорія “цінність” – предмет дослідження майже всіх суспільно-гуманітарних наук, а тому є універсальною та міждисциплінарною. Зокрема, у філософії проблема людських вартостей розроблялася в окремому розділі – *аксіології*, що систематизує філософсько-теоретичне знання про цінності, тенденції і закономірності їх розвитку [52], а в психології виокремлюється окрема галузь – *аксіопсихологія*, яка обстоює “філософську категорію духу криз потенціал людської активності, онтологічним носієм котрої є особистість як духовний суб’єкт, а його головним атрибутом виступає ціннісно-сміслова свідомість” [74, с. 8–9]. Однак, незважаючи на різноманітне обґрунтування вартісної проблематики, “спостерігається взаємозаміна, неадекватне вживання та недиференційованість понять “цінності”, “норми”, “сенси” і “ціннісні орієнтації”” [97, с. 172]. Найдоступніша ідея виголошує: цінність – це “те, що люди цінують” [163, с. 261]. Інакше кажучи, вартості – засада вибору суб’єктом цілей, засобів, наслідків та умов діяльності, у результаті якого одержується відповідь на запитання: “В ім’я чого здійснюється окрема конкретна діяльність?” [145, с. 426]. На нашу думку, за умов функціонування модульно-розвивальної технології ведення навчально-виховного процесу *цінністю щонайперше може бути* учнівський чи студентський *освітній вчинок*.

Л.І. Іванько під час розмежування понять “цінності” та “норми” слушно зауважує, що перші співвідносяться із *цілепокладальними* сторонами людської діяльності, а другі – із *засобами і способами* її здійснення [68]. Поняття “ціннісні орієнтації” відображає зміст складного соціально-психологічного феномена, котрий характеризує *спрямування і зміст активності особистості*, є складовою частиною системи відносин, визначає загальний підхід людини до світу

і себе самої, нарешті надає сенсу і значущості особистісним позиціям, поведінці, вчинкам. Сукупність зазначених орієнтацій має багаторівневу структуру, на вершині якої перебувають цінності, пов'язані з ідеалами і життєвими цілями особистості [75, с. 29].

Водночас встановлено, що “онтологічною одиницею аксіопсихіки є міждисциплінарне поняття “цінність” та його психологічний еквівалент – “смысл” [74, с. 39], або “смысл як індивідуальне самопрезентування вартостей у свідомості індивіда” [98, с. 25]. Останній залишає за собою *значення життєвого орієнтира*, фундаментальної характеристики, що репрезентована у смислоспрямуванні людського буття [172]. Смысл інтерпретується як **“ідея, котра містить мету життя** людини, привласнена нею і відіграє роль вартості надзвичайно високого гатунку. Причому настільки високого, що втрата смыслу буття може призвести до рішення особи покінчити із своїм існуванням на землі” [192, с. 15–16]. “У психології смыслом називають внутрішньо мотивоване індивідуальне значення для людини тієї чи іншої дії, вчинку, події. В аспекті індивідуальності як самотутності людини смысл – це усвідомлення абсолютної цінності події, вчинку і водночас суб’єктивне переживання цієї вартості особою. Звідси смыслові відношення – це завжди ціннісне ставлення людини до світу, історії, суспільства, інших, самої себе” [152, с. 358–359].

Отож смысл – ширше за об’ємом поняття, що наповнює смысл практичним, побутовим чи реалізаційним змістом, а його сутність розкривається у дослідженнях з філософії, історії, психології, педагогіки, соціології та культурології [99; 121; 154; 184]. На психологічному рівні, – пише А.Ф. Лазарук, – смысл розкривається у смыслах, але останні не обов’язково пов’язані із першим. Інакше кажучи, *смысл – індивідуальне психосмысловіє утворення*, яке характеризує загальну життєву спрямованість індивіда. Відтак становлення та розвиток ціннісно-смысловієї сфери людини – важлива психологічна проблема як у методологічному і теоретичному

аспектах пізнання, так і в методичному та практичному контекстах зреалізування.

У наукових джерелах пропонуються два основних підходи до розуміння психологічної природи індивідуальних цінностей. Перший обґрунтовує вартості як абстрактні ідеї, уявлення, переконання, думки [25; 60; 130], котрі не мають самостійної спонукальної сили; другий обстоює ідею про те, що індивідуальні цінності – це різновид соціальних установок чи інтересів [206]. Наша позиція виявляється в тому, що вартості за інноваційного навчання є абстрактними ідеями, ідеалами, прагненнями, які функціонують у свідомості учасників під час розгортання процедури духовно-універсумного самотворення, з одного боку, а з іншого – вони обстоюються ними та зреалізуються у житті у процесі безпосередньої вчинкової активності. Тому у системі модульно-розвивальної освіти цінності мають також спонукальну силу, оскільки спричинюють динаміку психічних новоутворень принаймні за двома ланцюжками: “потреби – установка – поведінка” та “мотиви – мета – умови досягнення мети – власне нормативна діяльність – дії – операції – результат”. Після проходження циклу обстоювання вартостей налагоджується перебіг процесів їх зреалізування та привласнення внаслідок цілеспрямованого **самовпливу**, який формовиявляється у тій чи іншій освітній вчинковій дії.

Зауважимо, що тлумачення цінності як міждисциплінарної категорії спричинює труднощі й у визначенні “вершини” вартісної системи. “Залежно від теоретичного підходу нею є найзагальніше поняття аксіологічного змісту – *благо*, найуніверсальніша характеристика – *краса* (в естетиці), найбільша моральна цінність – *добро* (в етиці); у теорії пізнання – *істина*, у політиці – *вітальність* (життя індивіда). Фройдисти головною цінністю вважають *насолоду*, біхевіористи – *адаптацію*, гуманістичні психологи на верхній щабель ціннісної ієрархії ставлять *людину*, її життєве

щастя” [98, с. 26]. Останній погляд – найприйнятніший для розуміння аксіогенезу наступників за модульно-розвільної системи. Аксіопсихологічними завданнями освітнього процесу в інноваційному навчанні є: 1) розвинути індивідуальнісну ціннісно-сміслову сферу свідомості учнів (студентів), 2) узгодити останню із ментальним досвідом нації, групи, людини та вітакультурними світоглядними орієнтирами (добро, краса, незалежність, життя, здоров’я, праця, добробут, екологія), 3) сприяти її реалізації через *самовплив* кожного, котрий утілюється в індивідуальну вчинкову активність професійного вдосконалення себе, соціонаслідування та культуротворення доквілля.

Наочно продемонструвати, що таке самовплив, дає змогу яскравий приклад Г.В. Олпорта [116, с. 103].

У провінційній австрійській лікарні лежав тяжкохворий чоловік. Лікарі чесно зізнавалися йому в тому, що їм не вдається визначити причину хвороби, однак, якщо б вони змогли поставити діагноз, то, ймовірно, вилікували б його. Крім того, сказали, що відомий діагност незабаром повинен відвідати лікарню і він, можливо, буде спроможний встановити причину хвороби.

Через кілька днів діагност прибув і робив обхід хворих. Підійшовши до ліжка цього чоловіка, він глянув на нього, пробубнів “*moribundus*” (помре – лат.) і вийшов.

Кількома роками пізніше цей пацієнт зателефонував діагносту і сказав: “Дозвольте мені віддячити Вам за діагноз. Вони сказали мені, якщо Ви зможете поставити діагноз, я піду на поправку, і в ту хвилину, коли ви виголосили “*moribundus*”, я зрозумів, що обов’язково одужаю”.

Мораль цієї історії така: самовплив на рівні самонавіювання може зберегти життя. У наведеному прикладі, всупереч оточенню і реальному стану справ, індивідуально вистраждане, хоча абсолютно не об’єктивне, але фатумно дієве, рішення: “Я буду жити!”. Відтак самовплив внутрішньо збагачений установкою і вірою – найефективніший самотерапевтичний засіб утвердження індивідуальності людини.

У процесі функціонування ціннісно-індивідуальнісного класу самовпливу важливу роль відіграють і складові безпосереднього діяння. Зокрема, *механізм перцептивного* сприйняття і пізнання один одного формує цілісний образ

учня як індивідуальності через ціннісно-сміслову осягнення іншого, самого себе й освітнього спілкування загалом в циклі самовчинання. Це досягається з допомогою задіяння механізмів ідентифікації, емпатії, рефлексії під час взаємостосунків кожного з наставником і групою. Внаслідок цього актуалізується ментальний досвід школярів (студентів), визначається місце теми у загальному змісті навчального курсу, встановлюються зв'язки і закономірності між поняттями (мисленнєвий конструкт, що знаходиться у сфері ідей) і явищами (природний, реальний фрагмент перебігу дійсності), відбувається проектування учнем свого міні-підручника, задачника чи освітнього сценарію (запис плану та етапів його виконання у часі). Також у взаємостосунках спостерігаються ситуації розвитку творчої рефлексії, рівень оволодіння окремим наступником знаннями, нормами, цінностями; взаємозалежність оцінки вчителя (викладача) і самооцінки поведінкових вчинкових дій школяра; паритетний звіт учасників навчального процесу про вітакультурне зростання протягом повного функціонального циклу; самозвіт індивідуальності за реальні успіхи в навчанні; загострення проблеми духовного самовдосконалення; самоаналіз і самоусвідомлення міри збагачення довілля культурним досвідом; обґрунтування актуальних морально-естетичних проблем та осмислення способів їх розв'язання. У результаті виникає *взаєморозуміння*, тобто усвідомлюється мета, установки, мотиви партнерів і процесно здійснюється їх прийняття як своїх, персоніфікованих; у такий спосіб відбувається вартісно-сміслову *самоствердження, самовизначення і саморозкриття* власної індивідуальності.

Програмово-методичні засоби, як наступна складова безпосереднього впливу, внутрішньо організують освітню діяльність навколо ціннісно-сміислової сфери наступників, тобто збагачують їхню свідомість знаннями, смислами, культурними універсаліями і моральними вартостями, щонайперше на третьому періоді модульно-розвивального

оргциклу. Зокрема, *граф-схеми навчальних курсів* дають змогу осмислити й особисто прийняти близькі, віддалені та фінішні цілі в оволодінні конкретним освітнім змістом, тобто мисленнево осягнути власне психокультурне зростання з конкретного курсу упродовж навчального року, що глобально спрямовує психологічний самовплив наступників; *матриці вітакультурного змісту* розділів і тем гранично окреслюють конкретний освітній простір (зміст, досвід), в якому оптимально можливий поступальний розвиток учня як суб'єкта-індивідуальності культуротворчих вчинкових дій, а відтак і самоплекання внутрішнього світу власного Я; *наукові проекти навчальних модулів*, вибудовуючи ідеально практичний прообраз паритетної освітньої співдіяльності у динамічному контексті безперервної соціорозвивальної взаємодії, є соціально-психологічною моделлю-інструментом, з допомогою якого: а) формується тактико-цільова система управління навчально-виховно-освітньо-самореалізаційними ритмо-потоками, котра конкретизується в найкращій наступності освітніх ситуацій, задач, дій; б) забезпечується створення позитивного як організаційного, так і соціально-психологічного кліматів міжособистих взаємин у класі чи аудиторії, завдяки чому кожен учасник самозорієнтований на досягнення спільної культуротворчої мети; *освітні сценарії*, втілюючи психодраматичну концепцію паритетної освітньої діяльності і ділового спілкування вчителя і учня на модульних заняттях, обґрунтовують катарсистичні сплески, полімотиваційні спонування, моральні переживання, вартісно наповнені вчинкові дії у загальній ситуативній логіці драматичного протиборства та психомистецького перебігу освітнього дійства; саме сценарій визначає центральну сюжетну лінію самовпливу кожного наступника, тому що циклічно актуалізує його внутрішні психодуховні стани і процеси: від емоційного захоплення, соціальної установки і внутрішньої мотивації до самооцінки й самоконтролю здобутих особистістю знань, умінь, норм і цінностей, її практичної та

творчої рефлексії, креативних актів і духовних дій у творенні кращого довкілля і власного Я. Проте найважливішу роль в організації різних видів самоактивності відіграють основні засоби саморозкриття учня – *розвивальні міні-підручники та освітні програми самореалізації*, що є взірцями самоздійснення системи освітніх вчинкових дій й еталонно забезпечують самоуправління і саморозвиток індивідуальності.

У модульно-розвивальному навчанні знання, як відомо, набуваються учнями через раціональне переконання, нормами вони оволодівають під час наслідування, а цінності обстоюються ними у ситуаціях *самостійного здійснення морального вибору* як методу вартісно-індивідуального класу оргвпливу. Аксіопсихологічне збагачення вартісно-сислової сфери кожного за інноваційного процесу, – як пише А.Ф. Лазарук [97], – сутнісно зачіпає проблему його морального розвитку, оскільки саме “цінності заповнюють простір моральних учинків особи” [177, с. 124]. Моральна свідомість учнів (внутрішня система норм і правил поведінки в суспільстві) виявляється спочатку у знаннях (категорії, поняття, концепції, теорії), нормах (плани, проекти, технології, еталони), життєвих цінностях (ідеї, ідеали, ставлення, мотиви), а пізніше – в духовних (внутрішнє прийняття однієї із надперсональних психоформ самопізнання: віри, краси, істини, справедливості тощо). Проте справжній *зміст їхнього морального вибору* (вартісно-сислового) *становлять самостійно здійснені освітні вчинкові дії* (написання рецензії, учнівського міні-підручника, програми самореалізації), які зреалізуються на вищезазначеному підґрунті, обстоюють ідеали і цінності й у такий спосіб фатумно привласнюються кожним учасником інноваційного процесу. Ядром учнівського морального вибору тут є *мотиви до вчинання*.

Особливий інтерес, на думку А.Ф. Лазарука, викликають дослідження Л.І. Рувінського [142], тому що сформульована ним концепція ціннісного, усвідомлено-емоційного розвитку моральності має безпосереднє відношення до збагачення

вартісно-сміслових структур аксіопсихіки. Російський учений обстоює гіпотезу про педагогічний взірець, який засвоюється суб'єктом на таких рівнях: взірець-знання (нейтральна цінність), взірець-норма (формально значуща вартість), взірець-ідеал (внутрішньо прийнята соціальна цінність), особистісний взірець як еталон самовиховання. Отож, коли зразок стає еталоном для саморозвитку і самовиховання, особистість переходить на найвищий ступінь моральної досконалості. У нашому досвіді теоретизування зміст освітньої діяльності визначається повнотою змістового модуля, що поєднує моральні знання, норми, цінності, духовні вартості, і водночас його оргтехнологічною реалізацією через наступність поведінкової, діяльнісної і вчинкової пошукової активності, які здійснюється у процесі самостійного морального вибору та ситуаціях впливу, взаємовпливу й самовпливу.

Зважаючи на дослідження стадій розвитку моральних суджень Л. Кольберга [190, с. 42–44], гіпотетично можна встановити принаймні чотири *рівні аксіогенезу (процес розвитку ціннісно-сміслові сфери) морального вибору* учнів за модульно-розвивальної системи, що співвідносяться із встановленими нами класами оргвпливу. Зокрема, їх ситуаційний пізнавально-суб'єктний вибір зорієнтований на: “споживацький стиль життя” (“знати”, “вміти”, “не зобов'язаний”) [97, с. 182] і такі дії, котрі допомагають уникати несхвалення, неприязні оточуючих, тобто утверджують наявне бажання бути “хорошим учнем” [190]; мотиваційний нормативно-особистісний – на “продуктивну” (“знаю”, “вмію”, “мушу”) [97] взаємодію і таку діяльність, яка спрямована на виконання обов'язків і підкорення правилам [190]; вчинкова ціннісно-індивідуальнісна дія – на “творчий, удосконалений” (“знаю”, “вмію”, “буду”) [97] спосіб взаємостосунків й учинення згідно з власними принципами [190], котрі дають змогу розкрити себе, збагатити соціально-культурним досвідом власне Я і найближче оточення та виявляються в оригі-

нальності, а духовно-універсумна післядія вибору – на “героїчні” (“знаю”, “вмію”, “хочу”) [97] освітні відносини, які узгоджуються із вітакультурними універсальними вищих цінностей, котрі обстоюються в ідеях та ідеалах.

Розуміння цінності як ідеалу, котрий виходить і виводить за межі наявного, заданого, – стверджує Д.О. Леонт'єв, – уможлиблює розуміння не лише надіндивідуальності, а й надособистісності і надсоціальності цінностей – найвищого критерію для орієнтації у світі та опори для особистісного самовизначення [102; 103]. На думку В. Крауса, ідеали – це цінності, побачені у їх досконалості, сублімовані в довершений образ, до якого можна лише наблизитися; спроба буквально втілити їх у земному бутті спричинює крах ідеалів [91]. “Ідеал – це мисленнєвий взірець досконалості, норма, до якої слід прагнути як до кінцевої мети діяльності” [208, с. 153]. Д.О. Леонт'єв пропонує замінити термін “ідеал” поняттям “модель потрібного майбутнього”, коли мовиться про індивідуальні мотиви і смисли, або словосполученням “модель належного” при характеристиці соціально цінної особистісної спрямованості [103]. Відтак обстоювання учнями індивідуальних вартостей у їхній вчинковій дії дає змогу безпосередньо пізнати соціально ціннісні ідеали. Вони реалізуються в інноваційній системі через учинкову активність і репрезентуються під час вибору однієї із надперсональних психоформ самотворення себе. Обстоювання кожним вищих цінностей у вигляді ідеалів сприяє становленню Я-духовного, пізнанню себе шляхом внутрішнього осягнення *сенсу життя*. Адже “суб’єкт із розвиненою духовною системою – діяльний носій моральних норм, – пише І.Д. Бех, – на якого може покластися інша людина у розв’язанні власних практичних проблем, бо він знає, що є загальнозначущим, усталеним, вічним, а що – марнотним. Водночас духовно зріла особистість, репрезентуючи загальнородові духовні надбання, долає суперечність, що може виникнути між індивідуальними й загальнолюдськими ціннісними контекстами” [21, с. 128].

Вищевказані складові ціннісно-індивідуальнісного

самовпливу відіграють неперевершену роль у циклі *формотворення учнів як індивідуальностей освітніх вчинкових дій*. Останні утримують як психологічну *готовність*, так і *привід* здійснення вчинкового акту (за В.А. Роменцем), ґрунтуються на “ситуації, мотивації і завершуються післядією як рефлексією події та результату вчинку” [120; 139]. Тому слушно загалом звернутися до теорії учинку В.А. Роменця і коротко окреслити його структуру. Адже саме завдяки вчинку розкривається відношення “учень (студент) – освітній учинок – СКПП-час модульно-розвивальної системи оргвпливу”.

Вчинок – центральна ланка, осередок усіх можливих форм людської діяльності, і не тільки моральної. Він об’єктивує відношення між особою та матеріальним світом. Але якщо згадати основні критерії, за якими визначається вчинок, – пише В.О. Татенко, – то найголовніший з них – це *творення нового*. Крім того, не існує такого стану, в якому б дія не мала вчинкового значення, – зазначає В.А. Роменець. – У людини вона вирізняється моральним, естетичним, пізнавальним аспектом як вираженням активного ставлення до світу, природи. У тварин дія також має вчинковий характер, “оскільки вона не тільки залежить від середовища, а й у самозреалізуванні тварини визначає та активно створює умови свого перебігу. Наприклад, у випадках, коли для морських велетнів-китів – у місцях їхнього мешкання, не вистачає їжі, певна їх частина викидається на берег і гине, щоб зберегти життя іншим. До такої ж добровільної самопожертви вдаються сухопутні тварини – антилопи: якщо їх кількість починає переважати можливості задоволення стада в їжі, то певна частина його відділяється і з високої кручі кидається у прірву.

Нас по-справжньому дивують випадки, коли дельфіни рятують потопаючих, коли якась птаха б’ється до смерті, захищаючи своїх пташенят, коли пес, якого господарі не взяли з собою у літак, кілька років чекає їх повернення на аеродромі.

Серед людей, – вказує далі В.О. Татенко, – подібні та

інші, більш високі у моральному розумінні, вчинки широко представлені в літературних джерелах, хоча в реальному житті пересічної людини “зустрічі” із справжніми вчинками відбуваються не так уже й часто. Так, в історії окремих народів існувала, а подекуди існує й донині традиція, за якою “проблема старих людей” розв’язується дуже просто – шляхом убивства. У І.І. Мечникова знаходимо, що, зокрема, в Меланезії був поширений звичай закопувати живими старих людей, які вже не можуть виконувати роботу. На Вогняній Землі, коли виникала загроза голоду, старих жінок з’їдали раніше, ніж собак. Туземці пояснювали це тим, що собаки можуть ловити моржів, а старі жінки ні.

Існують учинки, які взагалі можуть не виявляти себе зовні, наприклад, коли внаслідок напруженої внутрішньої боротьби із самим собою індивід кардинально змінює свою життєву позицію, ставлення до себе чи до оточуючих, або до справи, що уявлялася найголовнішою у житті. Це – вчинки умовчання, утримання, внутрішньої незгоди, а також клятва собі.

Отож, якщо розглядати вчинок у широкому розумінні слова, то реально прийти до висновку про нього як універсальний механізм самовідтворення буття всього суцього. Інша річ, що на різних його рівнях вчинковість набуває різноманітних форм і змістів. Вчинок – це і засіб, і мета історичного поступу людства. Від учинку через учинок і до вчинку – саме такою вбачається логіка духовно-психологічного розвою людської цивілізації. Проте можна стверджувати, що і логіка розвитку конкретної особистості має таку ж “формулу життя” [120, с. 404–406, 410].

За словами І. Канта, вчиняти означає “зважитися на стрибок” від реального й існуючого до того, чого ще немає. І тільки практика вчинення може вивести нас за межі світу, який ми чуттєво сприймаємо “тут і тепер”. Учинок, як писав М.М. Бахтін, – “більш ніж раціональне, він – відповідальне”. Тому особа як соціальна істота може і приречена вчиняти, стає суб’єктом і робить власний вибір щодо самостійних учинків, котрі зосереджені на благополуччя

інших як на щось своє, здатна пройти неповторну стежину морального зростання, творення себе і довкілля.

В науковій літературі виділяються такі вчинки як: *“зачаття і народження, самоствердження* (розглядається в контексті індивідуального життя як вчинку, охоплює вік дитинства, отрочества і юності; налагоджується плекання себе як людини; під час цього вчинку ще не діють вимоги творення істини, краси, добра і героїчного), *самовизначення* (здійснюється передусім у відриві – повному чи неповному – від батьківської сім’ї, де небезболісно долається дитяче розуміння себе, оскільки у період молодості відбувається цілеспрямоване оволодіння професійними знаннями, вміннями, які необхідні для реалізації обраного життєвого мотиву; також означає теоретично відповісти собі самому на запитання “хто я є?”, “що я хочу?”, “що я можу?”; важливо, щоб на перше запитання відповідь була – “я – людина”, в котре б вкладалося розуміння людського, в другому – поєднувалося добро і любов як основа внутрішньої свободи особи, а у третьому – відображалася здатність творити свій життєвий світ і себе в ньому та метою було одне – визначити себе як розумну істоту, яка приречена на вчинок істини, краси, добра й любові), *самовивільнення* (період випробування на вчинкову зрілість, під час якого проходить “рубикон” між молодістю й зрілістю; виникає рефлексивна орієнтація у ситуації, основним критерієм життя є рівень свободи), *самоздійснення* (уможливорюється на етапі зрілості, синтезує у собі “хочу” і “можу”, тобто мотиваційний і дійовий аспекти, що розгортаються у внутрішньо вмотивованій вільній, творчій, свідомій, відповідальній діяльності, позитивний результат якої психологічно виявляє себе у переживанні досягнутої гармонії із самим собою і світом; знаходить реалізацію у вчинках істини, краси, любові і добра), *самозвітування* (вираження свідомих настановлень, підведення підсумку життя як вчинку, що робить людину мудрою (здатність піднятися над плінним і вічним, надбаннями і втратами; це спосіб існування особи на сутнісному

рівні гармонії із собою і світом, коли трагізм абсолютного розлучення зникає в ідеї вічного повернення до самої себе, набуває буденності у її вищому вимірі як способу утвердження свого безсмертя, вічності свого буття)), *умирання* (прощання із життям, із людиною, котра була поруч і має трагічний смисл; приходить на зміну етапу післядії; здійснити цей учинок не означає “чіплятися” за життя, хоч це є природним для всього живого; особа, відчуваючи, що незворотно втрачає свої сутнісні ознаки, здатність до одухотворення, особистісного розвитку, може знецінити для себе власне буття у його біологічній формі; це і є вчинковий акт – податися в монастир чи спричинити самогубство, – здійснюючи який, вона не дозволяє собі деградувати до нижчих рівнів існування живого). Отримання статусу “безсмертної” – логічне завершення людиною свого індивідуального життя як вчинку і закономірного його результату. Інобуттям цього вчинку є вчинок пам’яті людства про покоління тих, хто відробляв своє на ниві життя” [120, с. 424–439]. Відтак вчинок – це завжди явище, – пише І.П. Маноха, – котре характеризує спосіб розгортання життєтворчості конкретної особистості, її безпосереднього самобуття, а отже, має статус ознаки індивідуального буття. Він постає як механізм певного виду творення – моральної творчості індивіда [Там само, с. 486].

За загальноприйнятим визначенням реально-практичну *структуру вчинку* В.А. Роменця становлять такі компоненти: ситуація, мотивація, дія та післядія. Основний спосіб існування і співіснування всього суцього – це взаємодія, в яку кожна окремість входить зі своїм сутнісним Я, – пишуть В.О. Татенко, Т.М. Титаренко. І далі, – 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 підпорядкову-

ватися їм: чи не тому трапляється, що найогидніші вчинки виправдовуються обставинами. Так, серед перших на своєму шляху людина зустрічає ситуації болю й задоволення, бажання, загрози, заклопотаності. Іншими словами, опинившись у певній ситуації, вона орієнтується, самовизначається в ній, а потім перетворює її на стартовий майданчик для вчинку. Розвиток ситуації супроводжується певним *конфліктом* – внутрішнім чи зовнішнім. Ситуативність ніколи не зникає, а продовжує існувати аж до завершення вчинку... [139, с. 27–29].

Зважаючи на сказане, проаналізуємо перший компонент освітнього вчинку учнів (студентів) – *інформаційно-пізнавальну навчальну ситуацію* в модульно-розвивальній системі. Вона головню співпадає із першим періодом повного функціонального циклу оргмодуля. Відомо, що основний чинник співіснування вчителя (викладача) і наступників – це розвивальна взаємодія між ними, наслідком якої є феномен ситуації, що обрамлений соціально-культурно-психологічним простором-часом оргвпливу. Аналізована ситуація у цій конфігурації сприяє обміну знаннями, думками, уміннями, навичками, пізнавальними діями, стимулює творення смислів у життєактивності школяра, спричинює його суб'єкту дієдатність. Також у ній присутня теоретична організація культурного матеріалу, момент презентації наукових знань, *проблемно-пошуковий спосіб* їх добування на тлі відсутності авторитарних обставин. Дія останніх на групу учнів обмежена, тому їм надається широке соціально-психологічне поле для вияву власних потреб, інтересів, бажань. До того ж окреслена освітня ситуація супроводжується внутрішнім конфліктом, квінтесенцію якого становить кульмінація “Що?”. У такий спосіб продукуються позитивні потреби та установки щодо структурування знань у вигляді закономірностей, законів, категорій, понять. На наступних фазах довершеного функціонального циклу вона не зникає, а ускладнюється через процеси нормонаслідування та нормотворення, обстоювання вартостей й утвердження

моральних вчинкових дій, підпорядковується логіці розгортання повноцінного освітнього вчинку.

Важливим механізмом самовизначення учнів (студентів) у навчальній ситуації є *нормативно-регуляційна мотивація*, тобто процес формування різних мотивів щодо нормування соціальної діяльності, здійснення самостійних вчинкових дій. Вона дає змогу перебороти конфліктність на першому періоді оргмодуля 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 (студента). Так утверджується кульмінація морального вибору “Як?”, що розв’язується у процесі спільної нормозорієнтованої 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 (студент) у навчальній ситуації вміє структурувати знання у вигляді законів, закономірностей, понять, спроможний застосовувати їх у процесі спільної соціальної діяльності із вчителем (викладачем), 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, що подає як засоби миследіяльності; б) освоєні норми, що знаходять відображення у правилах, методах, інструкціях тощо як конкретних чинниках соціалізування; в) обстоювані ним цінності у вигляді установок, ідей, мотивів, переконань, вартісних орієнтацій і таке інше як світоглядних концептів своєї життєдіяльності.

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 учинку, а також його можливих наслідків. Об’єктивна готовність визначається тим, наскільки ситуація є сприятливою для здійснення вчинку” [139, 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.

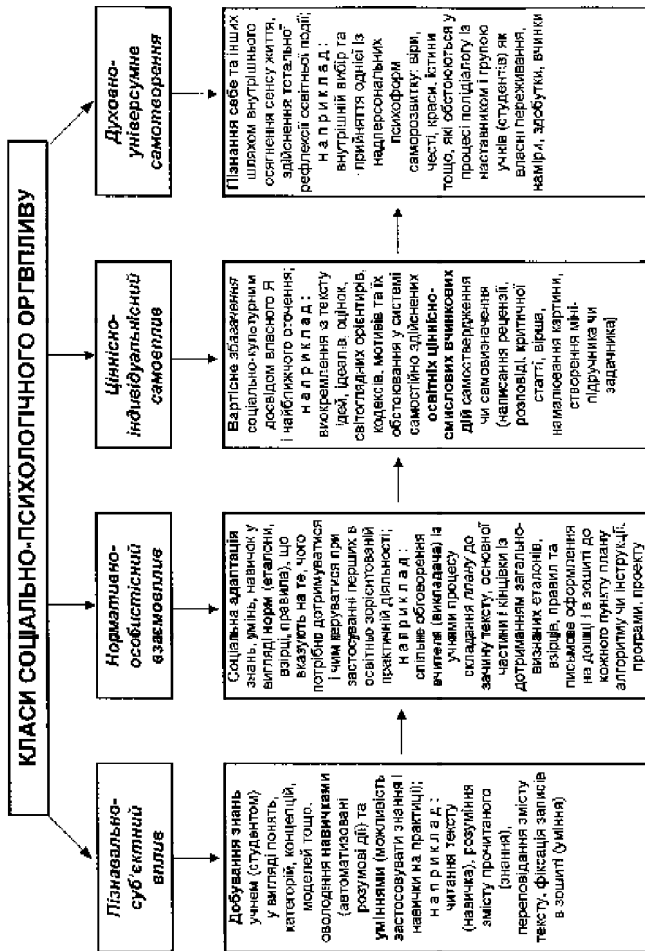
Суб’єктивна та об’єктивна готовності учнів до здійснення освітнього вчинку в модульно-розвивальному навчанні задається інноваційною технологією оргвпливу ще на першому періоді навчального модуля, що зреалізовує вказані вище чотири рівні аксіогенезу морального вибору. Цей вибір сприяє усвідомленню кожним його розумових можливостей, нових способів розв’язку світоглядних проблем і вітакультурних норм поведінки, осмисленому відбору етнічних пріоритетів розвитку національних цінностей, а також активізує внутрішнє індивідуально-вчинкове поле розкриття, творення, самоствердження і самовизначення себе у світі. А ціннісно-сміслова вчинкова дія наступників як власний продукт їхніх особистих зусиль, спрямованих на культуротворення, ситуативно вмотивована ціннісно-критичним конфліктом. Останній спричинює соціально-психологічну готовність і є приводом до здійснення освітнього вчинку.

Однак освітній вчинок учнів не завершується разом із закінченням дії, 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, й оцінює свою дію, співвідносить оцінку з еталоном моральним,

пізнавальним, естетичним... І думає, що говорить про це її совість?" [Там само, с. 34]. Так само й учасники навчально-виховно-освітнього дійства, створивши власний продукт на підґрунті привласнених знань, норм, цінностей, мають змогу його співвіднести з пізнавально-суб'єктивним впливом наставника, нормативно-особистісним взаємовпливом між ними й учителем, ціннісно-індивідуальнісним самовпливом, або освітньою вчинковою дією, і, насамкінець, під час духовно-універсумного самотворення, пізнати себе шляхом внутрішнього осягнення сенсу життя. За цих обставин у молодого покоління природно виникають *амбівалентні почуття*, котрі є соціально-психологічними умовами для здійснення наступних вчинків. 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 оргвпливу між наставником й групою наступників в інноваційній системі допоможе створена нами *таблиця 7*. Звичайно, щоб високопрофесійно подолати місток від теорії до практики вчитель (викладач) має розширювати поле свого професійного вдосконалення. Останнє стосується оволодіння ним такими складовими: *теоретичною* (робота в сфері категорій і понять), *методологічною* (створення власних універсальних моделей, проєктів, їх насичення науковими знаннями, взаємодоповнення різних позицій і поглядів), *проєктно-конструкторською* (побудова реальних проєктів і програм), *експериментальною* (проведення циклу досліджень людини за особливих умов її життєдіяльності задля перевірки психологічної теорії на істинність), *методичною* (застосування методу за конкретних умов, що передбачає чітку послідовність у виконанні дій і прийомів), *практичною* (зосередження навколо потреб, бажань та інтересів осіб, груп, соціумів; інтегрування знань, норм, цінностей і вітакультурного досвіду з конкретною людиною)" [176, с. 49–50]. У ситуації належного впровадження

Таблиця 7
 Теоретико-емпірична сутність класів оргвиливу в інноваційній системі
 модульно-розвивальної освіти



технологій модульно-розвивального навчання кожен наставник має змогу оволодіти вказаними рівнями через дистанційну програму перепідготовки та прослухати курс лекцій фундатора наукової школи [114; 177; 179; 180; 182].

Зазначимо, що “комунікація є найважливішим визначенням учинку, в якому людина звертається до великого матеріального світу (живого або неживого), змістовно взаємодіючи з ним. Унаслідок першої виникає соціальна спільність, єднання всередині неї. Цим досягаються освоєння світу і найбільш ґрунтовне самоствердження в ньому. Вчинок у його провідній визначеності – це завжди комунікативний акт, котрий здійснюється між особистістю і матеріальним світом” [139, 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 одного, ціннісно-естетичне осягнення іншого, самого себе) й *спонтанно-духовних* (пізнання себе через внутрішній продуктивний полідіалог із образами власного Я та іншими уявними персоніфікованими образами) взаємостосунків 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 взаємовпливу 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 залучає учнів здебільшого до внутрішнього діалогу; а г) спонтанно-духовного самотворення утворює полідіалогічність і полізмістовність у сфері індивідуального світу Я. Відтак вчинкова післядія освітнього самоствердження й самовизначення наступників дає змогу розмірковувати над власним життям, здійснювати

тотальну рефлексію попередніх періодів структурування оргциклу, співвіднести свій учинок з етичними, естетичними і духовними критеріями й канонами.

Отож у гормонаслідуванні із наставником рано чи пізно, а саме під дією третього класу оргвпливу, кожен здійснює *вплив на себе через самовчинок*. Він є індивідуальним засобом самовизначення, самовиявлення у СКПП-часі, спричинює самоствердження учня (студента) у соціумі. Вчиняючи, молоде покоління розвивається як суб'єкт, особистість та індивідуальність і здатне задовольнити власний рівень домагань, підвищити самооцінку й самоорганізувати позитивний психоенергетичний вплив своєї присутності на себе та інших.

У цьому проблемно-змістовому контексті Б.Г. Ананьєв писав: “Якщо особистість – “вершина” всієї структури людських властивостей, то індивідуальність – це “глибина” особистості і суб'єкта діяльності” [9]. А на думку Г. Гегеля, лише виявляючи себе у відповідній індивідуальній формі, геній здатний створити істинно художній витвір” [34, с. 553]. Кожна людина на певному “етапі життя повинна відповісти на запитання: “Хто Я?”, “Що я собою являю?”, “Що є моїм у цьому світі?” і т. ін. Відповіді на взірєць: “Я школяр (студент), відмінник, лідер групи тощо”, – не задовольняють, оскільки таких осіб багато. Людина покликана втілити у життя соціальні ролі, моделі поведінки та діяльності, себто щось своє, унікальне, неповторне, самобутнє” [152, с. 356, 357]. Отож багато центрується навколо людини як індивідуальності. За визначенням І.І. Резвицького, “індивідуальність – це інтегральне поняття, що виявляє особливу форму буття індивідів, у межах якої вони володіють внутрішньою *цілісністю* і відносною *самостійністю*, котра дає їм змогу активно (творчо) і своєрідно презентувати себе в навколишньому світі і розкривати свої задатки і здібності. Як індивідуальність, людина є *автономним* й *неповторним* суб'єктом свідомості та діяльності, здатна до самовизначення, саморегулювання, самовдосконалення...” [135, с. 38]. А ось у психологічному словнику, “індивідуальність (від лат.

individuum – неподільне, особина) – це неповторність, унікальність властивостей людини” [131, с. 134], основними суб’єктивними складовими якої, на думку В.І. Слободчикова, Є.І. Ісаєва, є система смислових відношень, ціннісних переконань, світогляд, совість, віра.

У циклі взаємовпливів особистість учня (студента) *утверджується через розвивальні взаємостосунки з іншими*, тобто набуває певних соціально-психологічних характеристик – статусу, ролі, функцій тощо. А *індивідуальність* кожного виявляється у процесі *відшукання власного місця, позиції, смислу* у життєвому повсякденні, під час *самовизначення* всередині свого буття, у т.ч. з допомогою освітніх вчинкових дій. Крім того, особистість наступника постає при контактуванні із ровесниками, а індивідуальність – у внутрішньому форматі його *самозустрічі*. В останньому випадку мовиться про контакт із самим собою як іншою живою інстанцією, котра не співпадає вже ні зі своєю минулою самістю, ні з попередніми відстороненими у СКПП-часі особами. Відтак становлення індивідуальності передбачає як *рефлексію* попередніх фаз структурування цілісного модульно-розвивального оргциклу, так і залучає кожного до *внутрішнього діалогу*. Звідси зрозуміло, що основними суб’єктивними складовими дітей і молоді є система смислових відносин, ціннісних орієнтацій, моральних оцінок, вірувань і переконань.

Отже, перехід від особистісного рівня функціонування психоструктури кожного в модульно-розвивальному навчанні до власне індивідуальнісного характеризує змістовий перебіг процесу індивідуалізації суб’єктивної реальності, який спричинений самовпливом ціннісно-смислового наповнення. У такий спосіб учень *самовиділяється* у відносинах, самостверджується і самовизначається, досягає як типових, так і *неповторних вершин* у своєму вітакультурному зростанні. Розвій індивідуальності вказує, що учень (студент) *знаходить* щось *непересічне* чи *унікальне* у вартісно-смисловій одісее паритетної освітньої діяльності, яка збагачує зміст його справжнього Я. Саме так соціально-освітні цінності

входять за допомогою низки вчинкових дій у внутрішній світ наступника, стають невіддільним набутком його людської сутності.

3.4. Духовно-універсумне самотворення

Нині слово “духовність”, як відомо, є актуальним для всіх. Багато вчених говорять про кризу, занепад, відродження чи утвердження явища, котре описується цим терміном. Але кожний розуміє, що цей феномен являє собою певну величність у житті. Дослідники вважають, що внутрішній зміст духовності утворює істинне моральне пізнання, а духовно-моральне відчуття – її зовнішній прояв (С.Ф. Анісімов); Ю.Г. Буртин пов’язує духовність із світом емоцій, а бездуховність – із відсутністю емоційної чутливості; В. Франкл стверджує, що людська духовність знаходиться у глибинах несвідомого, тому вона “неминуче несвідома”; В.І. Гусев під зазначеним явищем розуміє істину, добро й красу, як щось ціле; Л.Н. Каган – прояв властивості особистості; В.Г. Федотова – міру репрезентованості у структурі її мотивів двох фундаментальних потреб людини – пізнавальних і соціально-альтруїстичних; І. Силуянова, Е. Соколова зміст духовності вбачають у моральному наповненні волі і розуму, коли досягається інтеграція моральності, гуманності та здатності до вольової регуляції чуттєвої царини; Ш. Ауробіндо обстоює тезу, що духовність – це не інтелектуальність, ідеалізм, чиста мораль, релігійність, емоційність, а велика цінність, магістральний шлях до дисципліни та очищення людської природи; В.І. Ксенофонов на феноменологічно-описовому рівні співвідносить духовність із світом соціально-моральних відчуттів людини.

В контексті піднятої проблематики Т.А. Флоренська пише: “У психологію мене привели пошуки того, як вийти із бенкетного стану душі. Я відчувала, що так не повинно бути,

... і наука психологія може мені допомогти. Але лекції та семінари із психології в МДУ не торкалися моїх душевних проблем: умовні рефлекси, відчуття, сприйняття, пам'ять, увага – усе це в окремих розділах, між котрими я не могла знайти внутрішнього зв'язку. Психологія у перекладі з грецької – “наука про душу”. Але та психологія, яку ми вивчали, явно була наукою без душі. Найпереконливішою фразою для Вченої ради була така: “психологічний механізм такий-то...”.

Не кращі справи були і з педагогікою. У людини, вчили нас, 95% психіки – це результат виховання. Із цього слідувало, що особистість формується за заданою програмою, є продуктом середовища і виховних впливів.

Університетські заняття психологією, фізіологією, “науковим атеїзмом” забрали багато часу і буквально “засмічували голову”. Я уже почала забувати про своє бажання знайти у психології відповіді на запитання, які мене турбували і з допомогою яких я прагнула знайти душевний спокій.

У нас час витісняється найголовніше в душі людини – голос совісті. А визнання у внутрішньому світі людини духовного життя – неявного чи прихованого, “витісненого” у сферу несвідомого, – принципово змінює десятиліттями вкорінене уявлення про психологію” [170, с. 5–8]. Отож відома дослідниця, як бачимо, зосереджує увагу на тому, що *психологія – це не лише наука про душу, а й духовність*. На наш погляд, зазначена ідея потребує окремого фундаментального дослідження.

Зазначимо ще такий принциповий момент: “мова духовності – це мова екзистенційних категорій, тобто морально-емоційних універсалій культури. Духовність треба відкрити у самому житті. Головне питання екзистенційної проблематики – як людина переживає своє відношення до світу, інших осіб, природи і самої себе. Духовність означає перш за все емоційне відчуття не лише свого Я, а й чужого. І далі, – душевність – це емоційна чутливість, чуйність: спів-

чуття, любов до ближнього і т. ін. Сама розсудливість, високі розумові здібності не гарантують високих душевних якостей особистості. Бездушевність означає не безумство, а атрофію, або нерозвинутість соціально-моральних відчуттів чи “моральну глухоту”, тобто коли людина не відчуває сорому, не чує докорів совісті. Особа, якій невідомі почуття провини чи покаяння ні за особисті гріховні дії, ні за трагічні зигзаги історії своєї країни і народу, не володіє духовністю” [95, с. 43–50].

При духовній смерті, – вказує А.І. Зелінченко, – людина залишається у власній шкарлупі. Вона закрита для етичних, естетичних, релігійних та інших цінностей. Поняття совісті, краси, істини, смислу життя, Бога не наповнені живими переживаннями. Послабленими стають не стільки мисленнєві, скільки емоційні зв'язки із світом. Науковець також виділяє чотири форми індивідуальної духовності та набір устремлень, котрі в них реалізуються: а) *розвиток і пошук* – прагнення до гармонії, рефлексії (знання, розуміння); б) *життя з Богом* – намагання вийти за межі чуттєвості, піднятися до високодуховного еталону; в) *любов* – прагнення до розповсюдження себе на світ, злиття із світом духовності; г) *творчість* – самовтілення в матеріальну форму, устремління до гармонії, рефлексії, духовного [63, с. 37–38]. Відтак “окреслюється парадигма духовності як філософсько-психологічна категорія, розглядається як одна з істотних здатностей людини” [201, с. 140]. Наше намагання у цьому дослідженні – обґрунтувати не лише психологічний зміст зазначеного феномена, а й поєднати його із універсумним самотворенням, що змістово зреалізовується на четвертому періоді модульно-розвального навчання.

Загалом ідея *самотворення* обґрунтована нами із *моделі вільного спричинення* В.А. Петровського, що розвиває концепцію Я як *causa sui* шляхом осмислення чотирьох граней (ідеальне Я – образ, іманентне Я – інтенція, трансфінітне Я – переживання, трансцендентальне Я – думка), кожна з

яких реалізує в собі одну із відомих аристотелівських причин і водночас може бути віднесена до рангу “причини себе” [122, с. 269–281]. Саме ця модель слугує своєрідною відправною точкою теоретичного аналізу проблеми самотворення Я-концепції, оскільки визнання самозумовлення у психології дає змогу підтвердити достовірність не лише ідей *саморуку* та *саморозвитку* особистості, коли розвиток відбувається у внутрішньому просторі її зв’язків з іншими людьми, а й **соціально-психологічного механізму самотворення Я** через *внутрішню зустріч* у сфері самосвідомості вітакультурних форм активності (поведінка, діяльність, спілкування, вчиняння) та образів суб’єктивної реальності (суб’єкт, особистість, індивідуальність, універсум) [див. 46, с. 77–83, 151–152].

Духовне творення себе кожним учасником паритетних взаємостосунків здійснюється у певному структурному полі. Останнє утримує: параметр саморозвитковості, “майбутнє як властивість суб’єктивно пережитого часу” [189], принцип духовності, інноваційні програмово-методичні засоби, цикл спілкування через об’єктивований дух, самореалізаційний процес, метод спонтанно-сенсового вибору у життєзреалізуванні. Вказані складові дають змогу розгорнути вчинкову *тіслядію* учнів чи студентів, а відтак є можливість пізнати себе в універсумно сенсовій самореалізації.

Охарактеризувати схематично компоненти структури духовно-універсумного самотворення не має потреби, оскільки усі вони спрямовані на *духовний розвиток* молодшої людини. Крім того, нами обґрунтоване самоосягнення Я-духовного Я-концепції універсума [див. 46, с. 123-145; 47]. Але перш ніж висвітлити універсумне самотворення учасників розвивальної взаємодії в контексті оргвпливу, коротко звернемося до психологічно проаналізованої нами раніше проблематики духовності [Там само].

Зауважимо, що обстоюваний *метод спонтанно-сенсового вибору* ґрунтується на чотирьох “*принципах причинності*:

активності (пріоритет внутрішнього над зовнішнім), саморозвитку (обстоювання майбутнього над минулим), ієрархічності (переважання метасистемного над субсистемним)” [80], а також на гармонійності (запропонований нами – обстоювання вітакультурного над деструктивно-афективним). Розгортання методу через вказані принципи втілюється у пріоритет “суб’єктивного (внутрішнього, майбутнього, метасистемного”, вітакультурного) над “об’єктивним (зовнішнім, минулим, субсистемним”, деструктивно-афективним), що і є “основним постулатом психології духовності” [Там само, с. 127]. Причому витлумачення правила активності стосується просторового аспекту, саморозвитку – часового, ієрархічності – організаційного, а гармонійності – культурного.

Спонтанність (лат. spontaneus – самодовільний) – характеристика процесів, котрі викликані не зовнішніми впливами, а внутрішніми причинами [169, с. 474]. Ще в далекій античності Арістотель говорив про існування деякої причини, яка є “причиною для самої себе” [106, с. 330]. Концепція причинності довгий час існувала лише на філософському рівні (Сократ, Платон, Арістотель), а у психології владарювала картезіанська (Р. Декарта) стратегія. І лише вчення про “живі монади” Г. Лейбніца, – зауважує В.Н. Колесников, – дало імпульс для створення нового підходу про причинність у психології, на основі якої сформувалася концепція несвідомого. Останнє можна уявити “як активний океан, кожний елемент якого спонтанно прагне із стану сну (глибини несвідомого) перейти в бадьорій (поверхня свідомості)” [80, с. 12]. Або інший приклад: уявимо собі, що сні – це як зірки на небі, вдень їх не видно, а вночі вони загораються таємничим світлом. Отож зірки вдень – це як несвідоме у психіці: їх не видно, але вони реально існують.

Філософське розуміння психології духовності припускає ознайомлення із трьома її основними категоріями – *об’єктивним духом, особистим духом та об’єктивованим духом* [89, с. 146]. Перша – це філософський синонім психологіч-

ного розуміння духовності, яка, на думку В.Н. Колесникова, В. Франкла, Д. Андрєєва, розглядається як основна глибинна сила сфери несвідомого. Друга (особистий дух) – синонім семи *святостей* (за В.Н. Колесниковим). У теорії модульно-розвивального навчання останні названі нами як психодуховні форми пізнання себе. Крім того, у взаємодоповненні *сім святостей* (віра, честь, користь, любов, краса, істина, справедливість) сприяють становленню повноцінно духовної людини. Третя (об’єктивований дух) – філософський синонім результатів проекції духовності на продукти людської діяльності (твори науки і мистецтва, в яких пізнається живий дух, котрий їх створив).

Отож принцип активності розглядає духовність як прояв об’єктивованого духу, через який можна спілкуватися із продуктами культурами. У засадничому правилі саморозвитку, – пише В.Н. Колесников, – обстоюється переважання молодих духовних сил (святостей) над старими (тваринними чи біологічними, наприклад, лібідо). У принципі ієрархічності метасистема є головним рушієм несвідомого, яка називається психологічним поняттям – духовність. Принцип гармонійності обґрунтовує пріоритет окультурених форм організації життя над руйнівними згустками виходу негативної психічної енергії (щонайперше, афектів). *“Психологію, що розглядає духовність як основну силу людського несвідомого, називають **психологією духовності***. Спонтанною активністю (СА) керують через вплив на умови цієї активності. Реалізація ідеї СА у психології втілилася у концепцію несвідомого. Ефективне управління душевним світом – це вплив на умови розвитку, а не пряме втручання у внутрішній світ людини” [80, с. 21, 22, 131].

У випадку повної реалізації вимог усіх чотирьох принципів причинності головною силою сфери несвідомого треба вважати духовність, а “ядро” особистості повинно бути утворене святостями. Тоді визначальними ознаками *пробуд-*

ження духовності будуть такі характеристики: а) суб'єктивний простір має бути важливіший за об'єктивний, б) суб'єктивний час пріоритетніший за об'єктивний (астрономічний), а в) суб'єктивна чистота ґрунтовніша за об'єктивну [80]. Проаналізуємо детальніше перші три принципи причинності з позицій різних психологічних теорій, а четвертий – й у модульно-розвивальній системі.

Просторовий підхід **принципу активності** відносить до внутрішнього неусвідомлені сили, а до зовнішнього – усвідомлені. Зазначене правило розглядає усі елементи душевного світу “живими” істотами, або силами. Загалом із філософського погляду *активність* – це здатність матерії до спонтанної самоорганізації та саморозвитку [133, с. 14]. І далі В.Н. Колесников пише: якщо матерія не буде самоорганізовуватися, то в майбутньому виникне “теплова смерть Всесвіту”. Тому й життя останньої учений розглядає як живу систему, котра рухається від неорганізованого стану до організованого. Самоорганізація Всесвіту, на думку дослідника, схожа на епізод із кінофільму “Термінатор”, де біоробот від вибуху розплавився і розлетівся на шматки. Потім останні стали самостійно збиратися, поєднуватися у тіло, яке врешті-решт ожило. Так і Всесвіт: як не розсіюють його катаклізми у просторі, схожий на робота, що прагне до організованого стану. Відтак *якщо система містить властивості самоорганізації, то це рівнозначно тому, що вона є активною*. Виходячи із постулату внутрішньої активності матерії, – стверджує Рузавін Г.І., – під її розвитком розуміють саморозвиток, під організацією – самоорганізацію [143].

Принцип активності у вивченні душевного світу полягає у тлумаченні його елементів як “живих” істот. Зазначену динаміку вперше відкрив Г. Лейбніц. Згідно з методологією вченого, вічно “жива” активність елементів душі ніколи не згасає і виявляється у постійному бажанні вивільнити їх із актуального стану в потенційний.

3. Фройд також обґрунтовує ідею “живого” ставлення

до сил несвідомого. Але при виділені останніх притримується критерію біологічності і не визнає надіндивідуальних (метасистемних) сил душі. *Головною силою несвідомого, як відомо, психоаналітик вважав інстинкт сексуального потягу – лібідо.* На його думку, останнє дає силу усім елементам душі. У випадку грубого пригнічення основного потягу мораллю і нормами поведінки, його “жива” активність виявляється у свідомості у вигляді симптомів душевного розладу – сексуального неврозу (за З. Фройдом). Отож “фройдизм функціонує згідно з принципом активності, але не відповідає саморозвитку та ієрархічності” [80, с. 34].

Відтак основна ідея принципу активності, – пише В.Н. Колесников, – полягає в інтерпретації елементів душевного світу як “живих” систем, котрі прагнуть перейти із сфери несвідомого у свідоме. Відповідно до вказаного принципу виникнення людського неврозу обґрунтовується як порушення правила “живого” ставлення до сил несвідомого, внаслідок чого деформується адекватне керівництво особою власними неусвідомленими інстинктами.

Згідно з “*принципом саморозвитку*” ядро душевного світу становлять не “старі” тваринні сили (за З. Фройдом “Ід”), а еволюційно нові – духовні, які називаються *Вірою, Честю, Користю, Любов’ю, Красою, Істиною, Справедливістю*. Саме вони покликані не пригнічувати сексуальні потяги, а їх одухотворяти. Зазначений принцип відносить до минулого біологічні сили, а до майбутнього – духовні. Крім того, згідно з цим правилом системи майбутнього називаються духовними силами” [Там само, с. 47–52].

З. Фройд [173], як відомо, “оживив” сили несвідомого, проте визнавав в основному лише біологічні потяги. А. Адлер зробив великий крок у розвитку концепції несвідомого, і природно, що систему своїх поглядів назвав “індивідуальною психологією” [133, с. 20]. Остання відповідає принципам активності й саморозвитку, але не реалізує вимоги ієрархічності. Хоча пізніше у працях А. Адлера все ж виникає ідея

ієрархічності, коли він говорить про те, що здорова психіка повинна містити *суспільне відчуття*, тобто нормальне душевне становлення має спрямовуватися в майбутнє.

Якщо З. Фройд, керуючись біологічним критерієм, вважає, що у сфері несвідомого діють лише сили минулого – інстинкти та потяги, то А. Адлер доводив, що там наявні еволюційно нові, тобто майбутні, потенції, які повинні переважати над усіма іншими. Підхід останнього називають ще *телеологічним* (грец. teleos – ціль, logos – учіння), або вчення про внутрішнє цілепокладання. Зауважимо, що телеологія – це не лише вчення про ціль, а й про неусвідомлену мету.

А. Адлер [4; 5] вважає, що духовні сили прагнуть до *вдосконалення*, яке є вродженою потребою людини. Пригнічення цього вдосконалення позбавляє її смислу життя. Зазначені думки пізніше розвивалися В. Франклом, котрий стверджує, що саме вдосконалення утворює істинне ядро людської індивідуальності. А. Адлер, на думку В.Н. Колесникова, перший, хто послідовно обстоював небіологічний підхід до пояснення природи душевного світу людини як суспільної істоти.

Головною силою несвідомого австрійський учений вважає *прихований “особистісний ідеал”* (або “цільовий образ”) досконалої людини. Пробудження у несвідомому останнього суб’єктивно переживається як відчуття спрямованості до абсолютно невідомої цілі, котре допомагає особі піднятися до індивідуального вдосконалення. Крім того, А. Адлер стверджує, що “кожний індивідум досягає конкретної цілі завдяки творчості, котра тотожна самості” [166, с. 12]. Якщо психоаналіз, за З. Фройдом, – це пригадування минулого, то за А. Адлером – “пригадування майбутнього”. Також останній пропонує шукати у проективному матеріалі (сни, фантазії, малюнки) не ситуацію сексуальної травми, а істинну глибинну ціль особистості. Відтак майбутнє окремої людини зазвичай закодоване у ранніх дитячих пригадуваннях.

Якщо біологічні інстинкти пригнічують духовні сили, то, за А. Адлером, виникає невроз. Стрижнем “особистісного ідеалу” є “суспільне відчуття”, котре за умов пригнічення

спричинює появу душевної патології: “В усіх людських невдачах, неслухняності дітей, у неврозах, невропсихозах, злочинах, самовбивстві, алкоголізмі тощо виявляється недостатність відповідного рівня суспільного відчуття” [62, с. 15].

Відтак принцип саморозвитку є не лише методологічним правилом причинного аналізу психічних явищ в індивідуальній психології, а й відіграє роль другого важливого закону розвитку духовного світу людини.

Принцип ієрархічності потребує пошуку метасистемної (надіндивідуальної) причинності душевних явищ: активність субсистемного рівня задіяна у системний, а останній – у метасистемний і т. д. Якщо вибрати для розгляду середній системний рівень, то вплив на нього процесів метасистемності має більший пріоритет (діє як причина), ніж субсистемний (впливає як умова)” [80, с. 77].

Організаційний підхід, що реалізується у контексті принципу ієрархічності, припускає відносити субсили до субсистемного рівня, сили – до системного, а надсили – до метасистемного. Наведемо приклад, на який вказує В.Н. Колесников. *Уявіть собі три мотрійки, що знаходяться одна в одній. Велика – це аналог метаістоти, середня – істоти (системний рівень), а маленька – субістоти (субсистемний рівень). Але на відміну від трьох мотрійок, тіла системної ієрархії (метаістоти, істоти, субістоти) немов би розчинені одна в одній. При цьому активність субістоти здійснюється за правилом співдії в активність істоти, а вона – в метаістоти і так далі.* Відтак пріоритет метасистемного рівня над субсистемним, – пише далі вчений, – це певне методологічне положення, що вказує на переважання високоорганізованої матерії над низькоорганізованою. Звідси філософське резюме: усе живе прагне від простого до складного, а все інше – навпаки.

Вкажемо й на такий приклад. Щоб зрозуміти людину, треба пізнати не лише її індивідуальні глибинні сили (істоти), що діють із несвідомого, а й зрозуміти, які надіндивідуальні сис-

теми (метаістоти) зумовлюють її життя (К. Юнг, Д. Андреев). Метаістота (грец. meta – після) – термін для позначення верхнього рівня ієрархії (наприклад, табун риб), що утримує в собі істоти (окремі риби). Останні містять субістоти (нейрони мозку кожної рибини) [Там само].

Зазначимо, що тріада, “метасистема – система – субсистема” має аналогії. Зокрема, Л.Н. Гумільов користувався термінами “субетнос”, “етнос” і “суперетнос” [48, с. 128–149]. Субетноси – це великі групи людей, які наділені різними поведінковими відмінностями. Серед росіян, це – сибіряки, козаки, столичні інтелігенти та ін. Етноси мають здебільшого стереотипну поведінку й утворюють великі коаліції – суперетноси, котрі в історії називаються “культурами”, “цивілізаціями”, “світами”.

Принцип ієрархічності як стратегічна реалізація пріоритету метасистемного над субсистемним у глибинній психології розвивався в контексті науково-історичного переходу від фрейдизму до аналітичної психології К.Г. Юнга. Мистецтво використовувати вказаний принцип у психології – це вміння бачити у взаємовідносинах двох індивідуальностей надіндивідуальну складову. “З. Фройд “оживив” сили несвідомого, але визнавав лише індивідуальні біологічні потяги. К.Г. Юнг виділив нову сферу несвідомої психіки – колективне несвідоме. Біологічні інстинкти він образно назвав “душами” і відвів їм сферу особистого несвідомого, а до колективного несвідомого відніс також і тваринні потяги, однак більшого масштабу, назвавши їх “духами”” [80, с. 87]. Відтак аналітична психологія, – пише В.Н. Колесников, – відповідає принципу активності та ієрархічності, але не співпадає із правилом саморозвитку, хоча пізніше К. Юнг уміло використовує цільову причинність для тлумачень снів, задаючи питання “для чого?” Саме так він пояснює активність архетипів як живих метаістот.

Отож вчений головними силами, які утворюють індивідуальність людини, вважав **архетипи “колективного несвідомого”**. Саме ці тваринні сили минулого, – пише

про це В.Н. Колесников, – допомагають відновити цілісність душевного світу і водночас, як не прикро, пригнічують віру, честь, користь, любов, красу, істину та справедливість, порушуючи тим самим духовну еволюцію. *Архетип* (від грец. *arche* – початок, *typos* – форма, зразок) – це психічний елемент колективного несвідомого, котрий виявляється в образах літератури і мистецтва, снах, міфах, казках [169].

Більше того, К.Г. Юнг доводить, що у пам'яті кожної людини є сфера, у якій зберігається досвід попередніх поколінь, котрий утворений сукупністю архетипів. Але ми звикли до думки, що пригадати можна лише те, що бачили чи чули, проте забули. А ось концепція вченого допускає можливість вилучення з пам'яті “архаїчних образів” (тобто тих, що існували у давні часи), які наповнені конкретним змістом. Їх можна намалювати, виявити у музиці чи танці. В обґрунтуванні співвідношення двох сфер несвідомого швейцарський дослідник, безперечно, перевагу надає колективному над особистісним й у такий спосіб підкоряє інстинкти (за З. Фройдом – Ід) метаінстинктам.

К.Г. Юнг [203] вважає, що одним із основоположних *архетипів* є *самість*, котра забезпечує цілісність індивідуальності і захищає психіку від виникнення другого Я. Дослідник зосереджує увагу на виживанні не шляхом посилення сексуальної привабливості, а через пробудження в собі надіндивідуальних надсил (наприклад, архетип клану, племені, етносу, суперетносу), які живлять біологічну силу. Такі індивіди мають більше шансів на виживання. Наділивши архетипи головними силами несвідомого в контексті біологічного підходу, К.Г. Юнг будує свою “містичну” стратегію психоаналізу, себто пропонує шукати у проєктивному матеріалі (сни, фантазії) прихований вплив архетипів.

Унаслідок порушення принципу ієрархічності, тобто коли індивідуальні сили починають домінувати над надіндивідуальними метасилами, виникає “містичний” невроз. Як відомо,

за К.Г. Юнгом, фундамент людського життя становить досвід попередніх поколінь, який утворений сукупністю архетипів, котрі невидимо діють як “незалежні істоти” із глибини колективного несвідомого. У разі виникнення травмогенної проблемної ситуації (душевна травма, хвороба, смерть близьких і т. ін.) оживляються у сфері свідомості різні архетипи. Сильне їх вторгнення викликає невроз, який утілюється у містичних переживаннях та супроводжується страхом. Учений виділяє слабкий і сильний неврози. Останній може виявлятися так. *Існування колективного несвідомого легко розпізнати у випадках шизофренії. Тут знаходять зреалізування багато міфологічних образів. Наприклад, коли один хворий кричить, що він уявляє себе матір'ю-землею (колективне несвідоме), інший – Наполеоном, Моцартом чи Бахом (особисте несвідоме).*

Звідси стають зрозумілими також користь і шкода від музики стилю рок. У давні часи низькочастотними ударами по великих барабанах піднімали бойовий дух воїнів, котрі йшли на битву. Нині ця музика наповнює тією ж агресивною силою молодих фанатів, – пише В.Н. Колесников. Адже вони наочно доводять, що із рок-концертів юнь іде із зарядом бадьорості та сили. Але, на жаль, – це регрес психіки, котрий свідчить про переповнення душевного світу біологічними інстинктами виживання, що й може в кінцевому підсумку спричинити ноогенний невроз. Не випадково, оформлення таких концертів наповнене здебільшого архаїчною символікою (зображення черепів, кісток тощо) [80].

Отже, за К.Г. Юнгом невроз виникає як слабке чи сильне вторгнення у сферу свідомості людини архетипів, які в далекому минулому приносили користь у жорсткій боротьбі за біологічне виживання спільностей. Тоді стратегія одужання полягає в адаптації (“індивідуації”), або поверненні архетипів із сфери свідомого назад – у колективне несвідоме. Образно кажучи, архетип схожий на Джина, якого випустили із глека і котрого потрібно знову посадити туди, де він знаходився.

На відміну від концепції А. Адлера, у теоріях З. Фрейда та К.Г. Юнга, що створені в межах біологічного підходу, ні про які духовні сили несвідомого мови не може бути, – зазначає В.Н. Колесников. Адже “архетипи не що інше, як форми прояву інстинктів” [204, с. 131]. Відтак єдина стратегія одужання від неврозу – це адаптація тваринних інстинктів до існуючої культури. З. Фрейд називав цю адаптацію “відреагуванням”, а К.Г. Юнг – “індивідуацією”. Суть останньої полягає у своєрідному “прирученні” архетипів колективного несвідомого.

Хоча сам К. Юнг припускав, що для лікування душі варто малювати страшні сни та нав’язливі фантазії, але робити цього не слід, – пише В.Н. Колесников. Адже під час такого продукування архаїчні образи втихомирюються лише на деякий час, а їх чергове пробудження ще з більшою силою вимагає знову до себе уваги – більш інтенсивного малювання. Так створюється замкнене коло, і “художник” перетворюється немов би у залежного наркомана. Тому для психологічного одужання треба діяти навпаки: малювати благородні картини-рисунок і здійснювати гуманні вчинки. Тоді архаїчні образи не отримають енергетичної підтримки. Саме на цьому концептуальному підґрунті й побудована логотерапія В. Франкла [172, с. 338–359].

Отож теорія З. Фрейда відображає рух від зовнішнього до внутрішнього, А. Адлера – від минулого до майбутнього, а К.Г. Юнга – від субсистемного у метасистемне. Концепція причинності першого дослідника на підвалинах лібідо обстоє таку триєдність: “внутрішнє – минуле – субсистемне” [80, с. 172], другого вченого – на підґрунті особистісного ідеалу: “внутрішнє – майбутнє – субсистемне”, а третього – на засадах архетипності: “внутрішнє – минуле – метасистемне” [Там само]. Щоправда пізніше К.Г. Юнг визнає принцип цільової причинності (наприклад, у трактуванні снів [202, с. 150]), а після ознайомлення із індійськими системами духовного вдосконалення навіть обґрунтовує архетип “самості” як аналог духовності. Тому він, безперечно,

причетний до тріади причинності гуманістичної психології: “внутрішнє – майбутнє – метасистемне”. У випадку повної реалізації трьох принципів причинності, – пише В.Н. Колесников, – головною силою сфери несвідомого треба вважати *духовність*, а “ядро” особистості повинні утворювати інкарнації духовності – *святості і святині*.

Внаслідок порушення принципів активності, саморозвитку та ієрархічності, тобто у ситуації пригнічення глибинних сил несвідомого, у людини виникає “ноогенний невроз”. На це вказують В. Франкл і Д. Андреев: знищення пріоритету суб’єктивного над об’єктивним в організації душевного світу індивіда приводить до того, що святості втрачають зв’язок із духовністю, а у її “ядро” починають проникати псевдоцінності (ревності, заздрість, скупість, страх, гнів тощо). Після пригнічення віри, краси, справедливості тощо фатумно діє правило В. Франкла: *“коли ми знищуємо у собі ангела, то він перетворюється на диявола”*, котрий блокує світло “особистісного ідеалу”. Відтак людина змінює орієнтацію у внутрішньому часі – усе сприймає із “майбутнього” у “минуле”, внаслідок чого у неї розвивається невроз (за А. Адлером). Його основними ознаками є душевне безсилля, песимізм і цинізм. Звідси життєве кредо психічно здорових людей: у своєму житті керуватися головною силою несвідомого – духовністю, котра є єдиним орієнтиром в удосконаленні себе й оточення, що закономірно розширює поле добра й водночас звужує простір зла.

Охарактеризовані активність, саморозвиток, ієрархічність й гармонійність повно функціонують у модульно-розвивальній системі А.В. Фурмана і змістовно переплітаються із вимогами принципів ментальності, духовності, розвитковості та модульності [180]. Обґрунтуємо цей взаємозв’язок концептуально: принцип активності ототожнюється нами із ментальністю, саморозвитку – із розвитковістю, ієрархічності – з модульністю, а гармонійності – із духовністю. *Ментальність* [182] утверджує у внутрішньому світі учасників

розвивальної взаємодії гаму національних цінностей, характеризується як динамічний процес утворення нових вартостей і смислів, тобто розглядає “живу” соціоорганіку, самоорганізаційну долю народів, етносів, освітніх систем і технологій. Принцип *духовності* [178], як *головна сила сфери несвідомого Я учня чи студента*, обстоює пізнання себе через усвідомлене прийняття кожним психодуховних форм – віри, честі, користі, любові, краси, істини, справедливості. Цей самореалізаційний цикл здійснюється, як відомо, внаслідок проходження наступниками відповідних форм активності (поведінка, діяльність, вчинок, спілкування), котрі поперемінно на різних періодах оргмодуля спричинюють становлення культурної людини [40, с. 73–79].

Принцип ментальності відповідає постулату активності, яка відображає пріоритет внутрішнього над зовнішнім, а форми активності буденно втілюють розвій гармонійності кожного й спричинюють утворення нових смислів у їхній свідомості. Крім того, якщо взяти до уваги складові вітакультурної парадигми (дім, ковітальна спільнота, культурне тіло, духовна аура суспільства), то зрозуміло, що *домом* у модульно-розвивальній системі є соціально-культурно-психологічний простір-час школи. Ковітальна спільнота й культурне тіло, як відомо, утворюються на *ми-зібраннях* і відображають моменти знаходження себе серед інших. Під *ми-зібраннями* розуміємо групову нормативну діяльність учасників взаємодії, яка спричинює вчинкові дії, а пізніше останні дають змогу обстоювати психодуховні форми. *Духовна аура* інноваційної системи продукує пріоритет суб’єктивного (вітакультурного, внутрішнього, майбутнього, метасистемного) над об’єктивним (деструктивно-афективним, зовнішнім, минулим, субсистемним).

Зауважимо, що *розвитковість* передбачає ситуативну актуалізацію майбутніх форм духовної самоактивності наступників як універсумів, котрі виявляються у процесі осягнення вихованцями сенсу життя шляхом обстоювання власного особистісного ідеалу. А це характеризує перева-

жання майбутнього (цикл нормонаслідування, цінування) над минулим (знання, уміння, навички). Принцип *модульності*, що суголосний змісту ієрархічності, доводить, що організаційна модульно-розвивальна метасистема має явний розвитковий пріоритет над класно-урочною та лекційно-семінарською субсистемами. Окреслене переважання зримо наявне під час функціонування цілісного освітнього циклу навчального оргмодуля, який задіює до свого перебігу різновиди змісту розвивальної взаємодії та адекватні їм сфери змістового модуля.

Класно-урочна система, як відомо, працює лише із знаннями, уміннями, навичками наступників, обстоює тільки соціально-психологічний клімат взаємин, монологічне ведення навчально-виховного процесу, формує переважно негативний Я-образ, занижену самооцінку у зв'язку з інформаційно-репродуктивним перевантаженням психіки молодого покоління. Модульно-розвивальна оргсистема, навпаки, дає змогу учням та студентам ще й нормувати отримані знання, обстоювати особисто здобуті цінності, а відтак надає кожному можливість утверджувати позитивну Я-концепцію та її складові у сфері самосвідомості [46]. Це відбувається внаслідок функціонування інноваційного оргклімату взаємин і полідіалогічного наповнення розвивальної взаємодії між учасниками навчально-виховно-освітньо-самореалізаційного процесу, котрий стимулює їх до самоздійснення окультурених вчинкових дій. Останні дозволяють кожному вибирати та обстоювати одну із психодуховних форм самотворення себе, що й спричинює становлення *абсолюту Я-духовного* кожного учасника навчання у власному діапазоні самозреалізування.

Крім того, принципи активності, саморозвитку, ієрархічності та гармонійності співпадають із структурою організаційного клімату модульно-розвивальної системи. Зокрема, активність як просторовий аспект причинності, саморозвитковість як суто часовий контекст й гармонійність як її культурний формат безпосередньо переплітаються із ситуативно

актуалізованим *соціально-культурно-психологічним простором-часом* освітнього процесу. Останній створює особливе самоактуалізаційне поле впливу, взаємовпливу, самовпливу і самотворення, тоді як принцип ієрархічності (організаційний аспект) повно відповідає оргклімату інноваційної системи. Іншими словами, зазначений принцип не лише відображає простір-час, а й інформаційний, діловий, психологічний та духовний обміни [42], полімотивацію реальних взаємостосунків [43] між наставником і конкретною групою наступників.

Отож квінтесенцією інноваційної оргсистеми на четвертому періоді модульно-розвивального освітнього циклу є пробудження духовності в кожного універсума як реальної глибинно-вершинної сили його вітакультурного самоутвердження й закономірної відповіді на запитання: “*У чому сенс життя?*” В. Франкл називав духовність “підсвідомим богом”, тому що вона відіграє стрижневу роль у розвитку кращих потерцій-здібностей учня і забезпечує його цілісність. У разі її пригнічення (характерного для традиційної системи) виникає *ноогенний невроз* [80], тобто стан втрати сенсу життя, котрий спричинює апатію, депресію і т. ін. Тому духовність спонукає універсума до потреби досягнути цей сенс на етапі духовно-естетичної самопрезентації, коли незаперечною вимогою є пріоритет суб’єктивного в усіх його формовиявах над об’єктивним.

На четвертому періоді аналізованого циклу наступники, із запропонованого набору психодуховних форм, вибирають та обстоюють ту, котра найбільш причетна до здійсненої вчинкової дії, тобто пригадують, який духовний стан переважав у них під час її виконання. Наставник просить не лише розповісти про обрану красу чи віру, справедливість чи честь, любов чи користь, а й намалювати одну з них, відобразити в ній учинковий зміст і власні переживання. Таким чином об’єктивований дух (освітній продукт творчості) – це засіб спілкування із власною, оформленою в думках, афектах і спонуканнях, духовністю,

коли кожен має змогу стати хоча б на певну мить духовною людиною та обстояти свій ідеал.

Загалом у психології духовності вважається, що особа духовна тією мірою, якою замислюється над сенсом свого життя. Іншими словами, для духовної людини “суб’єктивні” цінності завжди важливіші за “об’єктивні”, зокрема матеріальні. Цей теоретичний концепт розвивається в міждисциплінарному підході А.В. Фурмана, де становлення абсолюту Я-духовного учня-універсума спричинюється оргтехнологічно, програмово-методично і психомистецьки. Звідси очевидно, що, **духовність – основна сила несвідомого універсума**, життєпокладання якого спонукає душевний світ до межового вдосконалення та постійного пізнання себе як Богоподібної істоти, а його **ядро чи осередок становлять канонізовані психодуховні форми-святині**. Тоді головними психологічними *характеристиками* духовності кожного будуть *потребо-нормативні, ціннісно-естетичні, поведінково-діяльнісно-вчинкові, когнітивно-інтелектуальні, морально-вольові, чуттєво-емоційні, гуманістичні*.

За модульно-розвивального навчання важливими ознаками **пробудження духовності в учня-універсума** є такі: 1) суб’єктивний соціально-культурно-психологічний простір стає важливішим щодо об’єктивного, інформаційно-пізнавального, оскільки перший окреслює не тільки класи оргвпливу, а й утверджує образи суб’єктивної реальності учасників освітньої взаємодії; 2) суб’єктивний вітакультурний час пріоритетніший за об’єктивний, а відтак властивості суб’єктивно пережитого часу сприймаються наступниками із майбутнього через теперішнє у минуле; 3) суб’єктивна чистота у паритетних полідіалогічних взаємостосунках переважає над об’єктивними монологічними взаєминами і 4) внутрішня культура і самодостатність вагоміші над зовнішньо змодельованими формовиявами поведінки, діяльності, спілкування.

Духовність, як відомо, самодостатньо готова “прокинутися” в людині. Однак вона здебільшого не актуалізується,

оскільки “немає умов, точніше не отримує чистих умов для її пробудження. Духовність загострює відчуття чистоти, дає змогу орієнтуватися у створенні чистих умов” [80, с. 156]. З цього приводу наведемо приклади цитованого дослідника. *На столі ми штовхаємо шматок крейди. Коли перестали це робити – вона зупиняється. Очевидно, що причина руху – це рука. В іншому експерименті навпаки: кинемо зерно у плодовиту, але суху землю. Коли поливаємо, то воно росте. За аналогією з попереднім прикладом зробимо висновок: причиною росту зерна є вода. Але чи так це? Отож, не дивлячись на все сказане, вода не є причиною біологічного росту, вона – лише умова зростання, а причина знаходиться у самому зерні.* Так само і модульно-розвивальна система теоретично, технологічно, практично створює не лише сприятливі, позитивні, паритетні умови, а й дає змогу кожному шукати причину особистого самотворення в собі. Іншими словами, учасники інноваційних взаємостосунків зреалізуються не тільки у вчинкових діях, а й у післядії, тобто тоді, коли самопізнання відбувається через вибір однієї із психодуховних форм. У такий спосіб суб’єктивна – духовно-універсумна – самореалізація переважає над об’єктивним пошуком інформаційних знань.

Наші теоретико-експериментальні пошуки, здійснювані в контексті вітакультурної парадигми, показали, що інноваційне ведення освітнього оргпроцесу дає змогу кожному учневі (студентові) на духовно-естетичному етапі, завдяки моделюванню ситуацій самотнього творення і продуктивного фантазування, розширювати *внутрішні горизонти* його духовного самовдосконалення й у такий спосіб реалізувати все те краще, що закладене в ньому від людської природи. Якщо, наприклад, у вихованця проглядаються акторські здібності, то він відкриває це сам і внутрішньо прагне стати актором, тоді як угледіння задатків мислителя приводить його до бажання бути в майбутньому вченим. Імовірно, що за відсутності такої – *природно-спонтанно-духовної* – реалі-

зації Я розвивається внутрішній конфлікт, котрий породжує неврози різного психотравмувального характеру.

Отже, аналізований період організаційного модуля відіграє роль глибинно-вершинної сили утвердження універсума, котра первинно діє із Я-несвідомого, яке інтегрує Я-соціальне, Я-ідеальне, Я-духовне в окрему цілісність й водночас розвиває саму духовність. У психології відомі різні *психоформи пробудження людського духу*: лібідо (за З. Фройдом) спонукає людину до сексуальної насолоди, “цільовий образ” (за А. Адлером) організує її індивідуальне життя, архетипи (за К. Юнгом) наповнюють особу надіндивідуальною енергією далекого “минулого”. Проте все це суперечить змісту та вимогам вищеописаного принципу саморозвитку. Стратегія пробудження духовності у глибинах несвідомого Я учня (студента) задовольняє основоположні принципи самоорганізації духовної сфери універсума і становить надійний фундамент його душевного світу.

Пробудження духовності, як центральної сутнісної енергії універсума, супроводжується станами небаченої краси. Духовність насичує його внутрішній світ через такі, фактично надлюдські, психодуховні форми – Віру, Честь, Красу, Істину, Справедливість тощо. Ще В. Франкл підкреслював, що духовність – це не продукт культури, яка нав’язана зовні. Вона – істинне ество людини, котре знаходиться в глибинах “несвідомого”. “Пласт підсвідомої духовності містить джерела і коріння всього свідомого. Тому ми знаємо і визнаємо не лише несвідоме у вигляді потягів, а й духовне несвідоме, і в ньому вбачаємо основу всієї свідомої духовності” [172, с. 96].

Із сказаного можна зробити таке узагальнення: *самореалізація духовного Я* кожного універсума передбачає переважання вітакультурного над деструктивно-афективним, внутрішнього над зовнішнім, майбутнього над минулим, метасистемного над субсистемним й утверджується у свідомості як окрема іманентна самість тоді, коли в людини виникає *бажання до всього*

прекрасного. Наслідуючи стратегію пізнання себе через “об’єктивований дух”, вона разом з тим самовіддано плекає своє Я-духовне під час сприймання музики, фантазування, акумулювання переживань та відображення їх в авторських малюнках, віршах, висловлюваннях. Таке *самотворення добра* не є універсальним набутком тільки самого учителя (викладача) чи учня (студента), а виконує функції опосередкованого спілкування, щонайперше через духовні продукти життєтворення із вселенським океаном духовності загалом, реалізує місію-мету – стати універсумом повно і безперервно духовним. Відтак основну силу несвідомого Я на духовно-естетичному етапі становить той пласт духовного світу, який є першоумовою формування ідеального Я та абсолюту Я духовного як рушійних енергоінтенцій учнівського (студентського) бажання відшукати і реалізувати сенс свого життя *за принципом “тут-тепер-повно-назавжди”*.

За відсутності буттєвого сенсу у людини виникає екзистенційний вакуум (дослівно – пустота існування), який спричинює ноогенні неврози (апатія, депресія, втрата інтересу до життя). За переконанням В. Франкла, якщо особа слідує рекомендаціям З. Фрейда, тобто повно розкріпає свої тваринні інстинкти і не мислить про сенс життя, то це є пряма дорога до ноогенного неврозу і, як не парадоксально, до імпотенції та фригідності [Там само].

В модульно-розвивальному оргпроцесі найважливіше те, що на четвертій, *духовній фазі освітнього циклу* відбувається пізнання себе кожним учасником міжособових взаємин, а відтак пробудження духовності. Це водночас забезпечує актуалізацію такої форми причетності учня (студента) як універсума до організаційного творення соціально-культурного досвіду – *самореалізації*. Четвертий період аналізованого оргциклу, на наш погляд, пізнається та проживається кожним універсумом паритетної взаємодії шляхом *осягнення* людської духовності в усій її змістовній повноті, феноменальній інтенційності та формотворчій багатоманітності.

За підрахунками А. Маслова [110], як відомо, особи, які здатні й схильні за звичайних умов життя до самоактуалізації, складають близько одного відсотка населення, являють собою взірць найбільш психічно здорових представників людства та уособлюють найкраще у людині. У модульно-розвивальній системі учасники паритетних взаємостосунків – гуманні носії *персоніфікованої самоактуалізації*, адже вони буденно зреалізують свій кращий вчинковий потенціал. Внаслідок цього у їхньому внутрішньому світі виникає адекватне сприйняття дійсності, самооцінка, що вільні від дії ситуативних потреб чи стереотипів. Таких вихованців характеризують певні риси, а саме: спонтанність у виборі, природність, самостійність, стійкі моральні норми й цінності, незалежність від оточення і відчуття органічної єдності із довкіллям.

За усім розмаїттям сучасних підходів до проблеми духовності, на думку В.В. Знакова [66], проглядається чотири основоположних і водночас сутнісно відмінних напрямки у витлумаченні того, що таке духовність і *духовна людина* зокрема. Вони проаналізовані нами й доповнені під час обґрунтування *духовної складової Я-концепції особи* [див. 46, с. 123–131]. Коротко висвітлимо суть цих напрямків та їх значення в контексті самотворення кожного учасника паритетних взаємин.

Перший напрямок спрямований на з'ясування витоків, або першоджерел духовності не стільки у самій людині та її здатності до рефлексії, скільки у ***продуктах життєдіяльності***, котрі об'єктивуються у вищих витворах людського духу – пам'ятках старовини, творах науки і мистецтва, культурних досягнень народів [66]. Духовне творення себе кожним за інноваційної системи описується як результат його прилучення до загальнолюдських норм, цінностей, духовної культури, тобто до об'єктивованого духу чи *власних освітніх вчинкових дій*.

Другий напрямок досліджень духовності стосується

вивчення ситуативних та особистісних чинників, що сприяють виникненню у людини **духовних станів**. Духовний стан характеризується тим, що людина тимчасово “не помічає” зовнішнього світу, не відчуває своїх органічних функцій, своєї тілесності, а зосереджується на осмисленні і переживанні духовних цінностей, тобто пізнавальних, моральних чи естетичних аспектів людського буття. Умовно кажучи, духовні стани протистоять матеріальній природі і світу [Там само]. Тому ситуативне переживання конкретного духовного стану учнем як універсумом спостерігається у моменти інтелектуальних спалахів і розв’язання внутрішніх етичних конфліктів морального вибору однієї із психодуховних форм самотворення (краса, істина, добро тощо), що дає змогу пізнати себе шляхом внутрішнього осягнення сенсу життя.

У межах **третього напрямку** духовність розглядається як **форма саморозвитку і самореалізації** людини, звернення до вищих ціннісних інстанцій конструювання універсума. Зазначений принцип функціонує в модульно-розвивальній оргсистемі у зв’язку з тим, що розвиток і самореалізація абсолюту Я-духовного кожного учня та студента як універсума ґрунтується на **прийнятті** й осягненні психодуховних форм самотворення та психологічній **готовності** до їх збагачення й розповсюдження. Мотиваційним підґрунтям такої готовності є *духовні бажання* особи, які обстоюються в ідеалах та переживаються як абсолютні, а їх розвиток відбувається за наявності *внутрішньої свободи*. Відтак самореалізація кожного здійснюється у процесі прийняття ідеалу та активності-готовності його постійно збагачувати.

Четвертий напрямок (історично є першим), – пише В.В. Знаков, – пов’язаний переважно з *релігійною свідомістю*, має чітко задані межі, оскільки в ньому духовність подається як господня відвертість: *Бог є дух*, а життя духовне – це життя з Богом і в Господі. Зауважимо, що мовиться не лише про віру в Бога, а й про віру в

найширшому сенсі слова – *прийняття неочевидного за істинне*. Цей напрямок стосується спонтанно-духовної складової Я-концепції, котра розгортається на духовно-естетичному етапі. *Адже будь-яке знання ґрунтується на вірі*, яка відіграє роль важливої нормотворчої системи у життєдіяльності модульно-розвивальної школи й змістовно об'єктивована у принципі духовності. Крім того, створена програма довготривалої дослідно-експериментальної роботи “Школа віри” [183], згідно з якою віра – вітакультурна реальність людського буття, якій щонайперше притаманні такі атрибутивні риси як прагнення, емоційність, спонтанність та інтуїтивність; саме з їх допомогою універсум компенсує нестачу світоглядних знань та уявлень, розширює межі внутрішньої свободи і духовної самодостатності у високопроблемному навколишньому світі.

Отже, духовність як підґрунтя віри сприяє становленню **абсолюту Я-духовного** через вказані властивості, компенсує нестачу знань, норм, вартостей, і збагачує горизонти внутрішньої свободи учня (студента) як універсума. Завдяки психокультурним технологіям модульно-розвивального навчання кожен має змогу піднятися до вершин духовності. Адже відомо, що “повністю бездуховних людей не має і духовність не знаходиться у прямій залежності від здібностей та інтелекту. Духовною може бути й особа із середніми задатками, а талант – бездуховним” [193, с. 257].

Крім того, інноваційне навчання створює соціально-культурно-психологічний простір для вивільнення із Я-несвідомого психодуховних форм наступників. Адже якщо “*не прагнути створювати умови для проростання красивих квітів, то на клумбі виростуть одні бур'яни*” [80, с. 188]. Відтак проблема плекання духовності набуває основоположного значення на духовному періоді модульно-розвивальної оргсистеми освіти, а її розв'язання у нашому концептуальному обґрунтуванні актуалізує такий логічний цикл явищ-подій: зовнішнє спричинення – внутрішнє поліопосередкування – самоспричинення – самотворення.

Основними умовами-чинниками *самотворення* учня як універсума на четвертому періоді функціонування інноваційної оргсистеми є такі:

1. *Переважання духовно-спонтанної технології* ведення освітнього оргпроцесу, яка моделює ситуації самотнього творення універсума та організується за пріоритетних умов наявності однієї із універсальних психодуховних форм присутності людини у світі – віри, честі, любові, краси, істини тощо. Останні є надуніверсумними силами несвідомого Я, котрі існують для утвердження вітакультурного, внутрішнього, майбутнього та метасистемного принципів людинобуття. Крім того, зазначена технологія сприяє самовідкриттю кожним учнем духовно-смыслових опор віри у себе, співпереживанню іншим, осмисленню потреби у власному самовдосконаленні, виходу за освоєні горизонти самореалізації.

2. *Наявність механізму вчинкової післядії*. Саме після неї універсум “відчуває справжній драматизм учинку як такого” [160, с. 34]. У процесі вчинкової післядії в учнів та студентів виникають позитивні емоції від факту досягнення цілей і завдань, в інших – лише моменти осмислення того, що здійснений вчинок вичерпав всього один із освітніх способів самореалізації чи самовдосконалення.

3. *Динамічний розвиток найвищого рівня глобальної полімотивованої вершинної форми самотворення людини як універсума* за допомогою внутрішнього спонукання до осягнення сенсу свого буття, котре й пробуджує становлення абсолюту Я-духовного через поживлення в учнів (студентів) почуття співпереживання та усунення сцен жорстокості, які його пригнічують. Паритетний емпатійний вплив учасників навчально-виховно-освітньої взаємодії розширює межі людського Я і тим самим збільшує універсумний психологічний простір самотворення.

Відомо також, що “самотворення – це процес, котрий здійснюється через вчинок як універсальний механізм самовідтворення буття” [120, с. 413]. На етапі післядії спостерігається певний вчинковий полідіалог, учасники якого не лише

вибирають одну із психодуховних форм на основі методу спонтанного вибору, а й обстоюють, розповідають іншим чому вибрали їх, який сенс та ідеал вбачають у них. За інноваційного навчання освітній вчинок розв'язує конфлікти морального й спонтанного вибору, оскільки останній “за своєю природою тяжіє до позитивної спонтанності, яку не слід плутати з імпульсивністю, реактивністю і т. ін. Отже, здатність до вчинку визначається “коефіцієнтом спонтанності”, мірою вільного виявлення своєї індивідуальності” [120, с. 420]. Крім того, спонтанно-сенсовий вибір кожного ґрунтується на пріоритеті суб'єктивного над об'єктивним, що пробуджує учнівську та студентську духовність та утверджує їхню людську універсальність духу.

Здійснений теоретичний аналіз становлення учня як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума в їх основному інтеграційному ядрі – Я-концепції, дає змогу виділити на *вершинному самотворенні* такі повноцінно функціональні характеристики: а) відкритість до переживань (спроможність слухати себе, відчувати усю сферу сенсорних, емоційних і когнітивних переживань у собі, не приймаючи загрози від власного Я); б) екзистенційний спосіб життя (буття за принципом “тут-тепер-повно”); в) емпіричну свободу (відчуття особистої влади, здатність робити вибір і керувати собою); г) креативність (творчий потенціал) [138; 187].

В.І. Слободчиков, Є.І. Ісаєв пишуть, що “універсалізм людського буття – це вищий рівень його духовного виміру... Саме тому ми входимо тут у сферу ризикованих пропозицій, а, можливо, й суперечливих тверджень. Але вважаємо принциповим започаткувати розмову про універсальність людського духу...” [152, с. 360]. Остання розкривається дослідникові під час аналізу проблеми еквівалентності Людини і Світу [14; 140]. Так, відомо багато сучасників, які відчувають глибинний субстанціональний зв'язок із природою, світом, котрий фундаментальніший, ніж реальні соціальні взаємини (К. Роджерс, А. Маслоу, В.А. Роменець, С.Л. Рубінштейн, А.С. Арсен'єв, А.В. Фурман, В. Франкл). З

цього приводу влучно висловився М. Бовен: “Під духовним я розумію такий момент, коли ми діємо, виходячи із нашого Внутрішнього Я, відчуваючи тим самим свій взаємозв’язок з енергією Універсума. Межі між Я – Ти – Вони – Природа – Бог зникають. Тут немає ніякого мислення, ми суть чистої свідомості, чистий досвід.

Такий духовний досвід – відчуття Внутрішнього Я, яке не є не осягнутим чи чужим більшості із нас. Усі ми переживали той чи інший момент відчуття повноти, в якому нічого не втрачено, коли володіємо абсолютною свідомістю і відчуваємо щастя. Тоді забуваємо про власну окремішність і стаємо злитими з тим, що робимо. Межі між Я – Інший – Оточення – Бог зникають. Усе є Одне. Це може виникнути тільки тоді, коли ми проникаємося творчим процесом, ... знаходимося у єдності із природою ...” [26, с. 31].

У контексті вітакультурного наукового підходу завдяки окресленому розумінню людини через формат відносин “Людина – Всесвіт” утверджується нова миследіяльність, нове світобачення, за яких передусім ставляться онтологічне (буттєве) та аксіологічне (вартісне) питання. Безсумнівно, що людина повинна бути розглянута як “мікрокосмос”, аналогічний за внутрішньою своєю сутністю Всесвіту (“макрокосмос”). Саме в такій взаємковінтесенції може з’явитися більш цілісне розуміння людини. І чим глибша *рефлексія психодуховних форм* її життя і внутрішнього Я зокрема, тим розгорнутішим стає *трансцендування* (вихід за межі явного буття, усвідомлення своєї єдності із Всесвітом як цілим). Іншими словами, ґрунтовність інтроспекції (рефлексія в формі споглядання) визначає масштабність трансцендування, а відтак просування до Всесвіту як цілого, до універсальності і всезагальності [152].

Отже, учень (студент) як універсум на духовному періоді відчуває себе як цілісна людина. Процес самотворення наповнюється не лише його раціональним мисленням та емоціями, а й уся *психодуховна сфера* (передусім численні складові Я) функціонує як синергійна – надскладна і максимально емна – довершеність. У цій найвищій точці

власного *духовного самовияву*, ученй спроможний відчути власну трансцендентність явного життя і співпричетності до Всесвіту як цілого. *Під утвердженням абсолюту Я-духовного універсума розуміємо переважання суб'єктивного над об'єктивним, тобто вітакультурного, внутрішнього, майбутнього, метасистемного над деструктивно-афективним, зовнішнім, минулим, субсистемним; це такий стан, коли виникає усвідомлене прийняття-єднання Людини із Всесвітом і якісно нова культурна діяльність творення, світобачення, самореалізації та самовдосконалення, а також саморозгортається розкриття себе через одну із психодуховних форм пізнання – віру, красу, справедливість, честь тощо.*

Свого часу ще Г.С. Сковорода стверджував, що перш ніж пізнати світ, людина має пізнати себе як частинку Всесвіту. “Якщо хочеш виміряти небо, землю і моря, – повинен виміряти себе” [151, с.162]. Пізнаючи себе і навколишній світ, людина самостверджується, розвиває свої природні нахили й здібності, обирає свій життєвий шлях. Звідси “основна проблема людського існування – щастя конкретної людини – розв’язується лише подвигом самопізнання, через який виявляється “внутрішня”, “серцева”, “єдина” людина” [186, с. 15].

В такий спосіб становлення Я-духовного в учня як універсума на духовному періоді (чуттєво-естетичний і духовно-естетичний етапи) цілісного модульно-розвивального оргциклу психосоціальними засобами осягнення сенсу життя здійснюється за наявності *духовно-спонтанної технології*, механізму вчинкової післядії та вершинного рівня іманентності духовно-сенсових установок і надлюдських святостей (зокрема, Бога як абсолютна добра). Так досягається найвищий рівень формовияву людської суб'єктності у форматі Я-концепції – *рівень абсолютного суб'єкта*, що, в термінах З.С. Карпенко, В.І Слободчикова, Т.А. Флоренської та інших дослідників, означає наявність повної ідентифікації

Я з універсумом, вихід його за межі наявних (екзотеричних) граней самості у сферу прихованих, неочевидних, езотеричних, духовних Я. Водночас саме у цьому полягає основний психологічний зміст *духовно-універсумного самотворення* соціальної людини.

ВИСНОВКИ

Проблема психологічного впливу у зарубіжній психології (Р. Чалдіні, Ф. Зімбардо, М. Ляйпше, М. Дейч, Г. Джерард та ін.) професійно висвітлюється переважно в експериментальному, емпіричному та практичному аспектах пізнання природи цього явища.

У вітчизняній психології (Г.О. Ковальов, Г.О. Балл, М.С. Бургін, В.Г. Крисько, Т.С. Кабаченко, Г.М. Андреева, М.Н. Корнев, А.Б. Коваленко, Є.Л. Доценко, Є.В. Сидоренко, А.В. Фурман, І.П. Маноха та ін.) психологічний вплив аналізується здебільшого на теоретико-методологічному та прикладному рівнях наукового пізнання, що підтверджує обґрунтування у кожному концептуальному підході об'єкта і предмета, принципів і методів дослідження.

Зазначена проблема відкриває широкі горизонти не тільки для проведення результативних теоретичного і методологічного пошукувань, а й для здійснення проектно-конструкторської, експериментальної, методичної та психотерапевтичної різновидів роботи у царині сучасної психопрактики.

Вітакультурна *парадигма* та модульно-розвивальна *стратегія* є підґрунтям оргдіяння, яке містить чотири класи впливів (запропоновані нами – пізнавально-суб'єктний, нормативно-особистісний, ціннісно-індивідуальнісний, духовно-універсумний), котрі в сукупності утворюють *фрактальну систему психічної регуляції та самоорганізації* процесу культуротворення учасників спільного освітнього циклу.

Оргтехнологічна реалізація психологічного впливу відбу-

вається в культурному контексті, передусім у форматі складової організаційного клімату – *просторово-часових координат* як основних категорій діяння, що опосередковують через себе усі види зовнішнього тиску, а також впливають на відомі рівні психічної регуляції – поведінку, діяльність, вчинок та спілкування.

Параметри простору (цілісність, структурність, автономність, саморозвитковість) є *умовами*, за яких здійснюється перебіг форм активності та розгортаються позиції і стосунки між учасниками навчально-виховно-освітньої взаємодії, формуються її певні норми та цінності.

Оволодіння сферами змістового модуля (знання, уміння, норми, цінності) відбувається завдяки *часовій організації психіки*, яка функціонує у свідомості учнів (студентів) у вигляді: а) *безпосередньо* (закладений у механізмі власного біологічного годинника) і б) *опосередковано пережитих вимірів часу* (виникає завдяки інноваційним програмово-методичним засобам і різновидам змісту розвивальної взаємодії).

Плинність часу, котра переживається учасниками інноваційного дійства, відкривається у потоці переходів від *майбутнього через теперішнє у минуле* і водночас оргтехнологічно спричинює поперемінну актуалізацію модусів суб'єктивності.

Творення, оволодіння та передавання організаційної культури відбувається завдяки функціонуванню *орґкодів*, котрі транслюють соціально-культурно-психологічний *досвід*, що реалізується через *механізми спілкування* та регулює форми активності, які, зі свого боку, утверджують розвитковий перебіг образів суб'єктивної реальності.

Світоглядні універсалії оргкультури (“загальне”, “особливе”, “одиничне”, “універсальне”) *зосереджують* модульно-розвивальний соціально-психологічний досвід на добуванні знань, їх нормуванні, цінуванні та саморозвитку Я-духовного учня (студента); *відображають* систему взаємостосунків між учасниками освітньої діяльності; *активізують* механізми спілкування; *корелюють* з образами суб'єктивності. Воднораз взаємозв'язок між категоріями-універсаліями повно

забезпечує *інтегральне розуміння* організаційного клімату модульно-розвивальної системи.

Внаслідок дії першого класу впливу формується колективна та індивідуальна рефлексивна свідомість (володіння теоретичними знаннями, світобачення, світорозуміння, розумове ставлення) й актуалізується розвиткова дія складових як соціально-психологічного клімату (ситуативно), так і організаційного через параметр *цілісності* СКПП.

Пізнавально-суб'єктний вплив у системі модульно-розвивального навчання містить *опосередковані* (параметр, властивість, принцип, процес) та *безпосередні* (механізм, засоби, метод) складові діяння, котрі у взаємодоповненні організують системне утворення нових значень і смислів у сфері теоретичних знань і забезпечують їх розвиткове функціонування у циклі проблемно-пошукової інтелектуальної роботи наступників.

За допомогою опосередкованого та безпосереднього діяння і взаємозалежності у системі “потреби – установка – поведінка”, що відповідають інформаційно-пізнавальному періоду цілісного модульно-розвивального циклу, вчитель (викладач) має змогу впливати на процес становлення учнів (студентів) як *групових* та *індивідуальних суб'єктів поведінки* і на досягнення ними рівнів суб'єктності (оволодіння сукупністю психологічних здібностей) й утворення образів суб'єктивної реальності (суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум).

Організація нормативно-особистісного взаємовпливу в інноваційній системі модульно-розвивального навчання відбувається за допомогою складових опосередкованого та безпосереднього діяння і забезпечує процес становлення учнів чи студентів як *особистостей освітньої діяльності*, котрі ефективно оволодівають соціальними, груповими та особистісними нормами.

Зазначений клас діяння стратегічно опосередковується параметром *структурності* соціально-культурно-психологічного простору, тобто тією складовою *ореклімату*, що диференціює цілі всередині модульно-розвивальної організації через системну наявність *інноваційних програмово-*

методичних засобів (граф-схема курсу, вітакультурна матриця, науковий проект навчання, освітній сценарій, розвивальний міні-підручник, освітня програма самореалізації особистості), кожний з яких виконує різну функціональну роль в освітній системі, управлінськи організовує окремі аспекти перебігу розвивальної психолого-педагогічної взаємодії і забезпечує актуалізацію певних сторін культурного розвитку наступників.

Соціально-психологічний клімат взаємовпливу між учителем (викладачем) та групою учнів (студентів) головно актуалізується за допомогою процесу виховання як організованої системи ставлень і відношень кожного учасника навчання, інтерактивної взаємодії й методу наслідування, котрі в сукупності забезпечують їх діяльнісне *інтеріоризоване* (через взірць поведінки наставника зовнішнє стає внутрішнім) та *екстеріоризоване* (створення алгоритмів, планів, технологій тощо) *соціонормування* спільної освітньої роботи та культурного життя у самобутньому мікоросоціумі.

Ціннісно-індивідуальнісний клас самовпливу, що утримує параметр автономності, теперішнє як властивість суб'єктивно пережитого часу, принцип ментальності, освітній процес, перцептивний механізм, інноваційні програмово-методичні засоби, метод морального вибору, спричинює цикл формування учнів (студентів) *як індивідуальностей освітніх вчинкових дій*, обстоювання ними моральних вартостей і за умов експериментального впровадження сприяє прискореному *розвитку їхньої ціннісно-сислової сфери*.

Зазначена організація діяння-самовпливу головно опосередковується параметром *автономності* СКПП-часу, що розкриває міру і ступінь організаційної *самостійності* навчальних модульно-розвивальних груп, наявність соціально-психологічних механізмів групової *саморегуляції* і *самоконтролю* у сфері освітніх вчинкових дій.

Завдяки оргдіянню третього класу впливу оптимізується *соціально-психологічний клімат* взаємостосунків між групами учнів (студентів), тобто виникають угруповання, які

обстоюють більшою мірою абстрактні, або мотиваційні цінності й сприяють паритетності освітньої діяльності.

Основна сила несвідомого учня чи студента під час *духовно-універсумного самотворення* – духовність, а їх універсумне ядро становлять *психодуховні форми* (віра, краса, любов, честь, справедливість, користь, істина), актуалізація яких дає змогу пізнати себе шляхом обстоювання самостійно здобутого сенсу в житті.

Принципи духовності (активність, саморозвиток, ієрархічність, гармонійність) повно функціонують і змістово переплітаються із принципами модульно-розвивальної системи – ментальністю, розвитковістю, модульністю й духовністю, внаслідок чого обстоюється пріоритет *суб'єктивного* (вітакультурного, внутрішнього, майбутнього, метасистемного) над *об'єктивним* (деструктивно-афективним, зовнішнім, минулим, субсистемним), що і є *основним постулатом розвитку духовності*.

На внутрішньо суголосному підґрунті *об'єктивного* (філософський синонім психологічного поняття духовність), *об'єктивованого* (учинковий продукт самотворчості) та *особистого* (обстоювання психодуховних форм) різновидів духу відбувається утворення та утвердження *абсолюту Я-духовного* людини-освітянина як універсума в інноваційному оргкліматі модульно-розвивальної соціосистеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Абульханова-Славская К.А.* Категория субъекта в современной психологии // Сучасна психологія в ціннісному вимірі: Матеріали Третіх Костюківських читань (20–22 грудня 1994 р.). – В. 2-х т. – Т.1. – К., 1994. – С. 4–10.

2. *Абульханова-Славская К.А.* Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 31–37.

3. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. – М.: Наука, 1991. – 299 с.

4. Адлер А. Индивидуальная психология // История зарубежной психологии. Тексты. – М.: МГУ, 1986.
5. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М.: За экономическую грамотность, 1995.
6. Акофф Р., Эмери Ф. О целеустремленных системах: Пер. с англ. – М.: Советское радио, 1974. – 270 с.
7. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання. – К.: ІЗММ МО України, 1993. – 220 с.
8. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1. – 268 с.
9. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
10. Андреев Д.Л. Роза мира. – М.: Прометей, 1991. – 324 с.
11. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект-Пресс, 1998. – 376 с.
12. Аристотель. Поэтика. Риторика. – СПб.: Азбука, 2000. – 285 с.
13. Аристотель. Сочинения. – Т. 1. – М.: Мысль, 1971. – 550 с.
14. Арсеньев А.С. Размышления о работе С.Л. Рубинштейна «Человек и мир» // Вопросы философии. – 1993. – № 5. – С. 130–160.
15. Асмолов А.Г. Основные принципы психологической теории деятельности. – В кн.: А.Н. Леонтьев и современная психология. – М., 1983. – С. 36–52.
16. Балл Г.А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие // Психологический журнал. – 1997. – Т.18, №5. – С. 5–19.
17. Балл Г.А., Бургин М.С. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение // Вопросы психологии. – 1994. – №4. – С. 56–66.
18. Баранов С.П. Сущность процесса обучения. – М.: Просвещение, 1981. – 143 с.
19. Бех І. Особистісно-орієнтоване виховання: шляхи реалізації // Рідна школа. – 2000. – №1. – С. 10-13.
20. Бех І.Д. Від волі до особистості. – К.: Україна-Віта, 1995. – 202 с.
21. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 124–129.
22. Библер В.С. Диалог и творчество. – М.: Политиздат, 1975. – 400 с.
23. Блейк Р., Моутон Дж.С. Научные методы управления: Пер. с англ. – К.: Наукова думка, 1990. – 247 с.

24. *Бодалев А.А.* Личность и общение. – М.: Педагогика, 1983. – 271 с.
25. *Бойко В.Ю.* Типология ценностных позиций и состояние кризисного сознания // Ценности социальных групп и кризис общества: Сб. науч. труд. – М.: ИФАИ, 1991. – С. 59–73.
26. *Боуэн М.* Духовность и личностно-центрированный подход // Вопросы психологии. – 1992. – № 3–4. – С. 29–35.
27. *Бригадир М.Б.* Система механізмів, параметрів і критеріїв наукового проектування освітнього процесу як цілісної оргструктури // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 133–149.
28. *Брушлинский А.В.* Проблема субъекта в психологической науке // Психол. журнал. – 1991. – Т.12, №6. – С. 3–11.
29. *Буш Г.Я.* Диалогика и творчество. – Рига: АВОТС, 1985. – 318 с.
30. *Войтович Н.О.* Проблеми організаційного клімату у вищому закладі освіти // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – №10. – С. 6–9.
31. *Вьготский Л.С.* Динамика и структура личности подростка // Собрание сочинений: В 6-ти т. – Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – С. 220–242.
32. *Вьготский Л.С.* Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. – Т.2. – М.: Педагогика, 1982. – С. 246–255.
33. *Гавриленко І.М.* Соціологія. – Кн. 1. Соціальна статика. – К.: КНУ ім. Тараса Шевченка, 2000. – 336 с.
34. *Гегель Г.* Энциклопедия философских наук: В 3 т. – М., 1977. – Т.2. – С. 553.
35. *Головаха Е.И., Кроник А.А.* Психологическое время личности. – К.: Наукова думка, 1984. – 207 с.
36. *Голод А.* Функціонування норм у структурі інноваційного освітнього процесу // Економіка освіти: Зб. наук. праць. – Т.1. – Тернопіль, Економічна думка, 2001. – С. 192–198.
37. *Грабовець О., Яковенко Ю.* Релігія як соціальна технологія консолідації соціуму // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2001. – №3. – С. 111–122.
38. *Гуменюк О.* Організаційний вплив як основа розвивальної взаємодії / Зб. мат. до другої регіональної наук.-метод. конф. “Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти”. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – С. 108–109.
39. *Гуменюк О.* Психологічний вплив як практична і наукова проблема / Зб. мат. до другої регіональної наук.-метод. конф. “Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти”. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – С. 20–26.

40. *Гуменюк О.* Психологічний оргвплив у структурі модульно-розвивальних взаємин // Психологія і суспільство. – 2002. – №3–4. – С. 59–82.

41. *Гуменюк О.* Соціальна психологія модульно-розвивальної освіти: концептуальні моделі // Інститут експериментальних систем освіти: Інформ. бюлетень. – Випуск 3. – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – С. 12–17.

42. *Гуменюк О.* Технологічна організація спілкування за модульно-розвивальної системи // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 145–159.

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

44. *Гуменюк О.Є.* Культурно-діалогічне обґрунтування стратегій психологічного впливу // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Плай, 2002. – Вип. 7. – Ч. 1. – С. 121–132.

45. *Гуменюк О.Є.* Модульно-розвивальна система як об'єкт соціально-психологічного аналізу: Дис ... канд. психол. наук: 19.00.05. – К., 1999. – 185 с.

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

47. *Гуменюк О.Є.* Спонтанно-духовна організація Я-концепції універсума: Лекція. – Тернопіль, Економічна думка, 2003. – 40 с.

47а. *Гуменюк О.* Ціннісно-індивідуальнісний самовплив у структурі модульно-розвивальних взаємостосунків // Психологія і суспільство. – 2003. – №3. – С. 78–96.

48. *Гумилев Л.Н.* Этногенез и биосфера Земли. – М.: ДИ-ДИК, 1994.

49. *Гэлбрейт Дж.* Новое индустриальное общество: Пер. с нем. – М.: Прогресс, 1969. – 480 с.

50. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. – М.: Педагогика, 1996. – 240 с.

51. *Давыдов В.В.* Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования // Вопросы психологии. – 1991. – №6. – С. 5–14.

52. *Діденко В.Ф.* Філософія: проблеми, категорії, теорії. – К.: Педагогіка, 1996. – 190 с.

53. *Донченко Е.А.* Социетальная психика. – К.: Наукова думка, 1994. – 208 с.

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

55. *Доценко Е.Л.* Психология манипуляции: феномены, меха-

низмы и защита. – М.: ЧеРо, МГУ, 2000. – 344 с.

56. *Жданова О.О.* Сравнительный анализ понятий “манипулирование” и “макиавеллизм” и их использование в психологической литературе // В.М. Бехтерев и современная психология, психотерапия: Сб. статей к конф. – Казань: Центр инновац. технологий, 2001. – С. 26–31.

57. *Життя этносу: соціокультурні нариси* / Б. Попов, В. Ігнатов, М. Степико та ін. – К.: Либідь, 1997. – 240 с.

58. *Журавлев А.Л., Таранов Е.В.* Социально-психологические основы опосредствованных методов руководства // Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М., 1979. – С. 134–158.

59. *Журбин В.И.* Понятие психологической защиты в концепциях З. Фрейда и К. Роджерса // Вопросы психологии. – 1990. – №4. – С. 14–22.

60. *Залесский Г.Е.* Психологические вопросы формирования убеждений. – М.: МГУ, 1982. – 119 с.

61. *Занковский А.Н.* Организационная психология. – М.: Флинта: МПСИ, 2000. – 648 с.

62. *Зейгарник Б.В.* Теории личности в зарубежной психологии. – М.: МГУ, 1982.

63. *Зеличенко А.И.* Психология духовности. – М.: Трансперсональный Институт, 1996. – 400 с.

64. *Зимбардо Ф., Ляйтте М.* Социальное влияние. – СПб.: Питер, 2000. – 448 с.

65. *Зинченко В.П.* Время – действующее лицо // Вопросы психологии. – 2001. – №6. – С. 36–54.

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

67. *Знаков В.В.* Макиавеллизм, манипулятивное поведение и взаимопонимание в межличностном общении // Вопросы психологии. – 2002. – №6. – С. 45–54.

68. *Иванько Л.И.* Ценностно-нормативные механизмы регуляции // Культурная деятельность: опыт социологического исследования. – М.: Наука, 1981. – С. 50–151.

69. *Кабаченко Т.С.* Активизация человеческого фактора: методы психологического воздействия // Психологический журнал. – 1986. – №4. – С. 11–22.

70. *Кабаченко Т.С.* Методы психологического воздействия. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 544 с.

71. *Каган М.С.* Философия культуры. – СПб.: ТООТК Петрополис, 1996. – 416 с.

72. *Казмиренко В.П.* Социальная психология организаций. – К.: МЗУУП, 1993. – 384 с.

73. *Карнеги Д.* Как приобретать друзей и оказывать влияние на людей: Пер. с англ. – К.: Наук. думка, 1990. – 224 с.

74. *Карпенко З.С.* Аксіопсихологія особистості. – К.: ТОВ “Міжнар. фінансова агенція”, 1998. – 216 с.

75. *Кирилова Н.А.* Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников // Вопросы психологии. – 1999. – №4. – С. 29–37.

76. *Киричук О.В.* Проблеми психології педагогічної взаємодії // Психологія. – Вип. 37. – К.: Рад. школа, 1991. – С. 3–12.

77. *Ковалев Г.А.* О системе психологического воздействия // Психология воздействия (проблемы теории и практики). – М.: АПН СССР, 1989. – С. 4–43.

78. *Ковалев Г.А.* Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. – 1987. – №3. – С. 41–49.

79. *Ковалев Г.А., Радзиховский Л.А.* Проблема периодизации в психологии // Вопросы психологии. – 1985. – №3. – С. 110–120.

80. *Колесников В.Н.* Лекции по психологии индивидуальности. – М.: Институт психологии РАН, 1996. – 224 с.

81. *Коломінський Н.Л.* Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект). – К.: МАУП, 2000. – 286 с.

82. *Кон И.С.* Открытие «Я». – М.: Политиздат, 1978. – 352 с.

83. *Кондаков В.М.* Логический словарь-справочник. – М.: Наука, 1976. – 720 с.

84. *Корнєв М.Н., Коваленко А.Б.* Соціальна психологія. – К.: КДУ, 1985. – 304 с.

85. *Корнєв М.Н., Фомічова В.М.* Вступ до соціальної психології. – К.: Інститут післядипломної освіти КНУ імені Тараса Шевченка, 2002. – 139 с.

86. *Костюк Г.С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.

87. *Крайг Г.* Психология развития. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.

88. *Краснухина Е.К.* Дом как любовь // Ступени. – 1997. – №10. – С. 40–49.

89. Краткая философская энциклопедия. – М.: Прогресс, 1994.

90. Краткий психологический словарь / Под ред. А. Петровского и М. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.

91. *Краус З.* Нігілізм сьогодні, або терплячість світової історії. – К.: Основи, 1994. – 124 с.

92. *Крымский С.Б.* Контуры духовности: новые контексты инди-

- видуальности // Вопросы философии. – 1992. – №2. – С. 21–28.
93. *Крысько В.Г.* Психология и педагогика в схемах и таблицах. – Мн.: Харвест, 1999. – 384 с.
94. *Крысько В.Г.* Социальная психология. – М.: Владос-Пресс, 2001. – 208 с.
95. *Ксенофонов В.И.* Духовность как экзистенциальная проблема // Философские науки. – 1991. – №12. – С. 41–52.
96. *Кун Т.* Структура научных революций: Пер. с англ. – 2-е изд. – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.
97. *Лазарук А.* Розвиток ціннісно-сміслової сфери особи за модульно-розвивального навчання // Психологія і суспільство. – 2002. – №3–4. – С. 170–186.
98. *Лазарук А.* Цінності людини у науково-психологічному осмисленні // Психологія і суспільство. – 2003. – №2. – С. 20–38.
99. *Леонтьев А.А.* Значение и смысл // Мир психологии. – 2001. – №2. – С. 13–20.
100. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – С. 304–386; Т.2. – С. 3–254.
101. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1981. – 584 с.
102. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
103. *Леонтьев Д.А.* Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопр. философии. – 1996. – №4. – С. 15–26.
104. *Липатов С.А.* Организационная культура: концептуальные модели и методы диагностики // Организационная психология. – СПб.: Питер, 2000. – С. 432–443.
105. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
106. *Лосев А.Ф., Тахо-Годи А.А.* Платон. Аристотель. – М.: Молодая гвардия, 1993.
107. *М'ясоїд П.А.* Загальна психологія: Навч. посіб. – К.: Вища школа, 2000. – 479 с.
108. *Максименко С.Д.* Общая психология. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 1999. – 528 с.
109. *Максименко С.Д.* Розвиток психіки в онтогенезі: В 2 т. – Т. 1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – К.: Форум, 2002. – 319 с.
110. *Маслоу А.* Психология бытия: Пер. с англ. – М.: Рефлбук, К.: Ваклер, 1997. – 304 с.
111. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.

112. *Менчинская Н.А.* Проблемы учения и умственного развития школьника. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.
113. *Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф.* Основы менеджмента: Пер. с англ. – М.: Дело, 1992. – 702 с.
114. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація // Психологія і суспільство: Спецвипуск. – 2002. – №3-4. – 292 с.
115. *Моляко В.А.* Психология конструкторской деятельности. – М.: Машиностроение, 1983. – 134 с.
116. *Олпорт Г.В.* Личность в психологии. – СПб.: КСП+; Ювента, 1998. – 345 с.
117. *Онищук В.А.* Типи і структура уроку в школі. – К.: Радянська школа, 1976. – 183 с.
118. *Орбан-Лембрик Л.Е.* Психологія управління. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – 695 с.
119. Основы практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Л. Чепелева та ін. – К.: Либідь, 1999. – 536 с.
120. Основы психології / За ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – 2-е вид. – К.: Либідь, 1996. – 632 с.
121. *Пелипенко А.А.* Смыслогенез и структуры сознания (культурологический подход) // Мир психологии. – 1999. – №1. – С. 141–146.
122. *Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъективности. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1995. – 512 с.
123. *Пірен М.І.* Основы этнопсихології. – К.: Ін-т психології імені Григорія Костюка, 1998. – 436 с.
124. *Пономаренко В.А.* Психология духовности. – М.: Магистр, 1998. – 164 с.
125. *Попов Б.В.* Альтернативна модель етносу та людини (кілька зауваг щодо вітацентричної парадигми) // Філософська думка. – 2001. – №4. – С. 37–54.
126. *Поппер К.* Відкрите суспільство та його вороги: В 2 т. – К.: Основи, 1994. – Т.1.: У полоні Платонових чарів. – 444 с.; Т.2.: Спалах пророцтва. – Гегель, Маркс та послідовники. – 494 с.
127. *Поршнев Б.Ф.* Социальная психология и история. – М.: Наука, 1998. – 392 с.
128. *Пригожин И.* От существующего к возникающему. – М.: Наука, 1985.
129. *Присяжков В.* Общество и экономика 21 века. – Днепропетровск, 2002. – 53 с.
130. Проблема ценности в философии. – М. – Л.: Наука, 1966. – 260 с.
131. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мецержакова. – 2-е изд. – М.: Педагогика-Пресс, 1997. – 440 с.

132. Психология и психоанализ характера. – Самара: БАХРАХ, 1997. – 640 с.
133. Психология. Словарь. – М.: Политиздат, 1990.
134. Психологія: Підручник / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін., за ред. Ю.Л. Трофімова. – К.: Либідь, 1999. – 558 с.
135. *Резвицкий И.И.* Личность, индивидуальность, общество. – М., 1984. – С. 29.
136. *Рибалка В.В.* Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників. – К.: ІПППО АПН України, 1998. – 160 с.
137. *Рикёр П.* Конфликт интерпретаций: Очерки о герменевтике. – М.: Медиум, 1995. – 416 с.
138. *Роджерс К.* К науке о личности // История зарубежной психологии. – М.: МГУ, 1986. – С. 199–230.
139. *Роменець В.А., Маноха І.П.* Історія психології ХХ століття. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.
140. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
141. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
142. *Рувинский Л.И.* Нравственное воспитание личности. – М.: МГУ, 1981. – 184 с.
143. *Рузавин Г.И.* Синергетика и принцип самодвижения материи // Вопросы философии. – 1984. – №8.
144. *Савчин М.В.* Соціальна психологія. – Дрогобич: Відродження, 2000. – 274 с.
145. *Сагатовський М.І.* Цінності і роль їх у житті суспільства і людини // Філософія: Підручник / За ред. Г.А. Заїченка та ін. – К.: Вища шк., 1995. – С. 424–435.
146. *Салсо Р.Л.* Когнитивная психология: Пер. с англ. – М.: Тривола, 1996. – 600 с.
147. *Салтыков Г.Ф.* Социально-психологические факторы в политической жизни рабочего класса КНР 70-х годов. – М.: Политиздат, 1982. – 186 с.
148. *Семиченко В.А.* Психология социальных отношений. – К.: Магістр-S, 1999. – 168 с.
149. *Сидоренко Е.В.* Личностное влияние и противостояние чужому влиянию // Психология влияния. – СПб.: Питер, 2000. – С. 11–31.
150. *Сівак С.* Історико-еволюційне порівняння моделей організації соціально-психологічної роботи // Психологія і суспільство. – 2002. – №3-4. – С. 242–262.
151. *Сковорода Г.* Наркис. Розмова про те: пізнай себе //

Твори: В 2 т. – Т.1. – К.: АН УРСР, 1961. – 640 с.

152. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

153. Словарь современного русского литературного языка. – Т.1. – М.: АН СССР, 1959. – 767 с.

154. *Сосновский Б.А.* Мотив и смысл (психолого-педагогическое исследование). – М.: Прометей, 1993. – 199 с.

155. Социальная психология / А.Н. Сухов, А.А. Бодалев, В.Н. Казанцев и др. – 2-е изд. – М.: Академия, 2002. – 600 с.

156. *Степин В.С.* Культура // Вопросы философии. – 1999. – №8. – С. 61–71.

157. Стиль работы и образ жизни руководителя: Пер. с нем. – М.: Экономика, 1985. – 280 с.

158. *Тард Г.* Законы подражания. – СПб., 1982.

159. *Татенко В.А.* Психология в субъектном измерении. – К.: Просвита, 1996. – 404 с.

160. *Татенко В.О., Титаренко Т.М.* Володимир Андрійович Роменець (1926-1998): життя як вчинок і подія // Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття. – К.: Либідь, 1998. – С. 7–37.

161. *Титаренко Т.М.* Такие разные дети. – К.: Рад. школа, 1989. – 144 с.

162. *Третяченко В.В.* Колективні суб'єкти управління: формування, розвиток та психологічна підготовка. – К.: СтилоС, 1997. – 585 с.

163. *Тугаринов В.П.* Избр. филос. труды. – Л.: ЛГУ, 1988. – 343 с.

164. *Тюрина В.А., Научитель Е.Д.* Ценностные ориентации. – К.: ООО «Междунар. фин. агенство», 1998. – 30 с.

165. *Уинфри А.Т.* Время по биологическим часам. – М.: Мир, 1990. – 208 с.

166. *Фейдимен Дж., Фрейгер Р.* Личность и личностный рост. – М., 1994.

167. Феномен нації: основи життєдіяльності / За ред. Б.В. Попова. – К.: Знання, 1998. – 264 с.

168. *Философия культуры.* Дом. // Ступени. – 1997. – №10.

169. Философский словарь. – М.: Политиздат, 1991.

170. *Флоренская Т.А.* Диалог в практической психологии: Наука о душе. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 208 с.

171. *Флоренская Т.А.* Я против “Я”. – М.: Знание, 1985. – 80 с.

172. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

173. *Фрейд З.* Введение в психоанализ. Лекции. – М.: Наука,

1989. – 456 с.

174. *Фресс П.* Восприятие и оценка времени // П. Фресс, Ж. Пиаже. Экспериментальная психология. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. 6. – С. 88–130.

175. *Фромм Э.* Душа человека. – М.: Республика, 1992. – 430 с.

176. *Фурман А.* Розширення сфери професійної психологічної роботи: соціокультурний підхід // Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти: Зб.мат. до регіон.наук.-м.конф. (19 квітня 2002 р.). – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – С. 48–51.

177. *Фурман А.* Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 105–144; 2002. – №3–4. – С. 20–58.

178. *Фурман А.В.* Духовність – основа нової школи // Освіта. – 1996. – 30 жовтня. – С. 2–3.

179. *Фурман А.В.* Інноваційна освіта. Система програмово-методичного забезпечення. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 530 с.

180. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

181. *Фурман А.В.* Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання. – К.: Освіта, 1993. – 224 с.

182. *Фурман А.В.* Психокультура української ментальності. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.

183. *Фурман А.В., Костенко В.І.* Школа віри: Програма досл.-експ. роботи на 1994-2008 роки. – К.: Рада, 1996. – 47 с.

184. *Хараши У.* Смысловая структура публичного выступления // Вопр. психологии. – 1978. – №4. – С. 84-95.

185. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность: Пер. с нем. – В 2 т. – М.: Педагогика, 1986. – Т.2. – 392 с.

186. *Храмова В.* До проблеми української ментальності // Українська душа. – К.: Фенікс, 1992. – С. 3–35.

187. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности. – СПб.: Питер-Пресс, 1997. – 608 с.

188. *Цуканов Б.* Еволюційне відлуння індивідуальних відмінностей // Психологія і суспільство. – 2002. – №2. – С. 126–148.

189. *Цуканов Б.И.* Время в психике человека. – Одесса: Астропринт, 2000. – 220 с.

190. *Цукерман Г.А.* Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. – Рига: Эксперимент, 1995. – 239 с.

191. *Чалдини Г.* Психология влияния. – СПб.: Питер, 2000. – 272 с.

192. *Чудновский В.Э.* Смысл жизни: проблема относительной

емансипированности от «внешнего» и «внутреннего» // Психологический журнал. – 1995. – Т.16, №2. – С. 15–25.

193. *Шадриков В.Д.* Психология деятельности и способности человека. – М.: Логос, 1996. – С. 238–257.

194. *Швалб Ю.* Онтологія цілепокладаючої свідомості: історія та методологія дослідження // Філософська думка. – 1998. – №4-6. – С. 145-167; 1999. – №1-2. – С. 4-42.

195. *Швалб Ю.М.* Психологические модели целеполагания. – К.: Стилос, 1997. – 238 с.

196. *Шейнов В.П.* Психология влияния: скрытое управление, манипулирование и защита от них. – М.: Ось-89, 2002. – 720 с.

197. *Шелдон С.* Расколтые сны. – М.: АСТ, 2001.

198. *Шиллер Г.* Манипуляторы сознанием. – М., 1980.

199. *Шостром Э.* Анти-Карнеги или Человек-манипулятор. – М.: Дайджест, 1994. – 128 с.

200. *Элькин Д.Г.* Восприятие времени. – М.: АПН РСФСР, 1962. – 212 с.

201. *Юзвак Ж.* Духовність як психологічний феномен: структура та чинники розвитку // Філософська думка. – 1999. – №5. – С. 139-150.

202. *Юнг К.* Аналитическая психология // История зарубежной психологии. Тексты. – М.: МГУ, 1986. – С. 143–170.

203. *Юнг К.Г.* Архетип и символ. – М.: Ренессанс, 1991.

204. *Юнг К.Г.* Проблемы души нашего времени. – М.: Прогресс, 1993. – 310 с.

205. *Юнг К.Г.* Психологические типы. – М.: Прогресс, 1995. – 716 с.

206. *Ядов В.А.* О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии: Сб. науч. труд. – М.: Наука, 1975. – С. 89–105.

207. *Ясперс К.* Общая психопатология. – М.: Практика, 1997.

208. *Яценко А.И.* Целеполагание и идеалы. – К.: Наукова думка, 1977. – 275 с.

209. *Яценко Т.С.* Психологічні основи групової психокорекції. – К.: Либідь, 1996. – 264 с.

210. *Яценко Е.* Види і методи психологічного впливу на особистість / Зб. мат. до другої регіональної наук.-метод. конф. “Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти”. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – С. 47–50.

211. *Castellow W.A., Wuensch K.L. & Moore C.H.* Effects of physical attractiveness of the plaintiff and defendant in sexual harassment judgments // Journal of Social Behavior and Personality. – 1990. –

№5. – P. 547-562.

212. *Conway M. & Ross M.* Getting what you want by revising what you had // Journal of Personality and Social Psychology. – 1984. – №47. – P. 738-748.

213. *Cook D.* Charles de Gaulle: A biography. – New York: Putnam, 1984.

214. *Downs A.C. & Lyons P.M.* Natural observations of the links between attractiveness and initial legal judgments // Personality and Social Psychology Bulletin. – 1990. – №17. – P. 541-547.

215. *Eagly A.H., Ashmore R.D., Marhijani M.G. & Longo L.C.* What is beautiful is good, but...: A meta-analytic review of research on the physical attractiveness stereotype // Psychological Bulletin. – 1990. – №110. – P. 109-128.

216. *Falbo T. & Peplau L.A.* Power strategies in intimate relationships // Journal of Personality and Social Psychology. – 1980. – №38. – P. 618-628.

217. *Fenigstein A., Sheier M.F. & Buss A.H.* Public and private self-consciousness: Assessment and theory // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – 1975. – №43. – P. 522-527.

218. *Frenzen J.R. & Davis H.L.* Purchasing behavior in embedded markets // Journal of Consumer Research. – 1990. – №17. – P. 1-12.

219. *Grice H.P.* Logic in conversation. In I.P. Cole and J.L. Morgan (Eds.). – Syntax and Semantics. – New York: Academic Press, 1986. – Vol. 3. – P. 41-58.

220. *Kilmann R., Saxton M.J. & Serpa R.* Issues in Understanding and Changing Culture // California Management Review, Winter, 1986. – P. 89.

221. *Knishinsky A.* The effects of scarcity of material and exclusivity of information on industrial buyer perceived risk in provoking a purchase decision. Doctoral dissertation. – Arizona State University, Tempe, 1982. – P. 37-39.

222. *LaFrance M.* Postural mirroring and intergroup relations // Personality and Social Psychology Bulletin. – 1985. – №11. – P. 207-217.

223. *Leakey R. & Lewin R.* People of the lake. – New York: Anchor Press / Doubleday, 1978. – P. 57-61.

224. *Locke K.S. & Horowitz L.M.* Satisfaction in international interactions as a function of similarity in level of dysphoria // Journal of Personality and Social Psychology / - 1990. – №58. – P. 823-831.

225. *Lynn M. & Shurgot B.A.* Responses to lonely hearts advertisements: Effects of reported physical attractiveness, physique, and coloration // Personality and Social Psychology Bulletin. –

1984. – №10. – P. 349-357.

226. Regan R.T. Effects of a favor and liking on compliance // Journal of Experimental Social Psychology – 1971. – №7. – P. 627-639.

227. Rogers C.A. Client-centered, Person-centered approach to therapy. – In: Psychotherapists Cashbook: Theory & Fechnique in Practice // Kutash & A. Wolf (eds) SFr, 1985.

228. Rokeach M. & Biazanz G.L. Goals and strategies of persuasion: A cognitive schema for understanding social events. – In M.P. Zanna, J.M. Olson (eds) Social Influence: The Ontario Symposium on Professional Psychology, Vol. 1, Toronto, 1987. – P. 185-206.

229. Rogers C.A. Client-centered and Person-centered therapy: A personal history and a social psychology. – In: Journal of Personality and Social Psychology – 1989. – №57. – P. 827.

230. Smircich L. Concepts of culture and organizational analysis // Quarterly, Vol. 28, 1983. – P. 339-358.

231. Zajonc R.B. The affective quality of social perception // Journal of Personality and Social Psychology. – 1980. – №36. – P. 147-161.

232. Zanna M.P. & Olson J.M. The Ontario Symposium on Professional Psychology. – 1987. – №1. – P. 1-10.

233. Zanna M.P. & Olson J.M. The Ontario Symposium on Professional Psychology. – 1987. – №1. – P. 1-10.

234. Zanna M.P. & Olson J.M. The Ontario Symposium on Professional Psychology. – 1987. – №1. – P. 1-10.

235. Zanna M.P. & Olson J.M. The Ontario Symposium on Professional Psychology. – 1987. – №1. – P. 1-10.

236. Tiger L. & Fox R. The imperial animal. – New York: Holt, Rinehart & Winston, 1981.

237. Zajonc R.B. The affective quality of social perception // Journal of Personality and Social Psychology. – 1980. – №36. – P. 147-161.

238. Zajonc R.B. The affective quality of social perception // Journal of Personality and Social Psychology. – 1980. – №36. – P. 147-161.

239. Zajonc R.B. The affective quality of social perception // Journal of Personality and Social Psychology. – 1980. – №36. – P. 147-161.

240. Zajonc R.B. The affective quality of social perception // Journal of Personality and Social Psychology. – 1980. – №36. – P. 147-161.

241. Zajonc R.B. The affective quality of social perception // Journal of Personality and Social Psychology. – 1980. – №36. – P. 147-161.

- задіяти студентів до проведення соціально-психологічної експертизи розвивальної взаємодії у групі.

Розділ 1.

Концепції соціально-психологічного впливу в зарубіжній та вітчизняній психології

Тема 1. Соціально-психологічний вплив як теоретична, методологічна і практична проблема.

Теоретичний формат проблематики людського впливу. Методологічний погляд на природу впливу. Стан наукової розробки проблеми. Соціально-психологічний організаційний вплив у системі інноваційної освіти. Концепція соціального впливу в зарубіжному досвіді. Діяння на: а) поведінку, б) установки за допомогою поведінки та в) через переконання. Опір і підкорення зовнішньому тиску.

Ключові поняття: *соціально-психологічний вплив, оргвплив, категорія діяння, стратегія, парадигми впливу, модульно-розвивальна система, знання, уміння, норми, цінності, розвиток духовності, типи соціального впливу, сублімальне діяння, установки, когніції, поведінка, захист від впливу.*

Тема 2. Принципи психологічного впливу.

Правило взаємного обміну. Принцип послідовності. Соціальний доказ. Принцип благоприхильності. Авторитет. Правило дефіциту. Нейтралізація негативного впливу.

Ключові поняття: *принципи взаємообміну, послідовності, доказу, благоприхильності, авторитету, дефіциту, приклади позитивного діяння; захист від впливу.*

Тема 3. Психологічний вплив та способи його розв'язання.

Взаємозв'язок стратегій і парадигм психологічного діяння. Способи впливу у процесі соціальної взаємодії. Особистісний вплив і протистояння. Методи діяння. Види соціально-психологічного впливу.

Ключові поняття: *вплив, простір-час, парадигми, стратегії, міжсуб'єктна взаємодія, способи діяння, зараження, навіювання, наслідування, мода, чутки, види впливу, протистояння, методи впливу; комунікативний, інтерактивний та перцептивний впливи.*

Тема 4. Феномен маніпуляції у соціальній взаємодії.

Маніпуляція як вид психологічного впливу. Герменевтичний підхід. Прийоми захисту від маніпуляції. Макіавеллізм і маніпуляція. Маніпулятивні характери. Маніпулятивні типи людей.

Ключові поняття: *маніпуляція, психологічний захист, контр-прийоми, макіавеллізм, маніпулятивна взаємодія, маніпулятивні типи, маніпулятор, актуалізатор.*

Тема 5. Значення психологічного впливу у житті людини.

Психологічний вплив у педагогічному процесі. Форми впливу у процесах управління оргповедінкою. Сутність діяння. Рівні психологічного впливу у сфері наукового пізнання. Психологічний вплив як принцип організації наукового дослідження. Ефективний вплив на людей.

Ключові поняття: *інтенціональний, операціональний, результативний, статусно-рольовий аспекти впливу; ритмо-поток впливів; сутність діяння, рівні впливу, способи та правила ефективного діяння.*

Розділ 2.

Наукова концепція соціально-психологічного оргвпливу в теорії і практиці модульно-розвивальної освіти

Тема 6. Сутність парадигми, стратегії та взаємодії в інноваційному оргвпливі.

Характеристика традиційних (класно-урочних чи лекційно-семінарських) впливів на розвиток особи. Роль інноваційних ритмо-потоків на психокультурний розвиток людини. Вітакультурна парадигма та модульно-розвивальна стратегія оргвпливу. Розвивальна взаємодія у контексті соціально-культурно-психологічного простору-часу.

Ключові поняття: *традиційна система навчання, інноваційна освітня система навчання, ритмо-поток, вітакультурна парадигма, модульно-розвивальна стратегія, розвивальна взаємодія, різновиди змісту освітніх взаємостосунків, соціально-культурно-психологічний простір-час.*

Тема 7. Просторово-часові категорії та організаційна культура впливу.

Простір і час – основні категорії оргвпливу. Соціально-психологічна матриця категорій. Організаційна культура – умова ефективності психосоціального впливу. Методологічний квадрат складових-носіїв культури. Функціональний цикл оволодіння, творення і передавання оргкультури.

Ключові поняття: *категорії впливу, простір, час, параметри простору, властивості суб'єктивно пережитого часу, етапи*

самотворення, знання – поведінка – суб'єкт; норми – діяльність – особистість; цінності – вчинок – індивідуальність; духовність – пізнання – універсум; культура, коди оргкультури, форми активності, світоглядні універсалії, корпоративний дух.

Розділ 3.

Класи соціально-психологічного оргвпливу у сфері інноваційної освіти

Тема 8. Пізнавально-суб'єктний та нормативно-особистісний впливи у системі інноваційного навчання.

Структура пізнавально-суб'єктного впливу. Опосередковане та безпосереднє діяння. Процес становлення учнів (студентів) як групових та індивідуальних суб'єктів освітньої поведінки. Образи суб'єктивної реальності. Складові нормативно-особистісного взаємовпливу. Значення опосередкованого та безпосереднього впливів. Аспекти-виміри цілісної психологічної структури особистості учня чи студента під час проходження повного функціонального циклу освітньої діяльності.

Ключові поняття: *пізнавально-суб'єктний вплив, нормативно-особистісний взаємовплив, опосередковане та безпосереднє діяння, навчання, виховання, цілісність, структурність, минуле, розвитковість, модульність, комунікація, інтерація, інноваційні програмово-методичні засоби, переконання, наслідування, рівні суб'єктності, особистість, образи суб'єктивної реальності.*

Тема 9. Ціннісно-індивідуальнісний та духовно-універсумний впливи.

Ціннісно-індивідуальнісний клас самовпливу. Складові діяння та їх роль у становленні вихованців як індивідуальностей вчинку. Метод морального вибору. Спонтанно-сенсовий вибір. Принципи духовності. Структура духовно-універсумного самотворення. Психодуховні форми творення себе. Універсумність як повнота буття людини і спосіб її самотворення.

Ключові поняття: *цінності, індивідуальність, вчинок, освіта, автономність, теперішнє, ментальність, перцепція, духовність, універсум, самореалізація, саморозвитковість, пізнання, самотворення.*

Теми практичних занять

1. Вплив як проблема ефективного соціального життя людини.

2. Правила успішного впливу у контексті емпіричних принципів Р. Чалдіні.

3. Способи організації психологічного впливу у сфері між-особистісних взаємостосунків.

4. Ситуації і прийоми маніпулювання людьми та умови протистояння маніпулятивному впливу.

5. Життєактивність людини як безперервне психологічне діяння.

6. Освітня розвивальна взаємодія як інтегральна умова соціально-психологічного оргвпливу.

7. Аналіз і конкретизація складових пізнавально-суб'єктного та нормативно-особистісного класів оргвпливу.

8. Аналіз і конкретизація складових ціннісно-індивідуального та духовно-універсумного класів оргвпливу.

ДОДАТОК Б

ТЕСТИ ДО ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

Інструкція. Відповідаючи на запитання кожного тесту, виберіть одну правильну відповідь і запишіть результат за зразком: наприклад, 1 – г, 2 – а і т. д. Час тестування обмежений – 5 хв на один варіант, тобто 30 сек на кожну тестову задачу.

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ №1

В а р і а н т А

1. Проблема психологічного впливу є важливою сферою:

- а) негативних інтересів людини;*
- б) сучасної суспільно-гуманітарної науки і щоденної соціальної практики життя людей;*
- в) загальної психології;*
- г) методологічного погляду на людину;*
- д) активізації антиособистісних взаємостосунків.*

2. Соціально-психологічний оргвплив функціонує в:

- а) традиційній класно-урочній системі навчання;*
- б) особистісно-зорієнтованому навчанні;*
- в) розвивальному навчанні;*
- г) модульно-розвивальній системі навчання;*
- д) технологіях модульно-рейтингового типу.*

3. Налагодження полідіалогічного оргвпливу між педагогом і студентом здійснюється завдяки наявності:

- а) циклу культуротворення;*
- б) негативного соціально-психологічного клімату;*
- в) організаційного клімату в сім'ї;*
- г) навчально-предметного змісту розвивальної взаємодії;*
- д) різновидів змісту розвивальної взаємодії та класів діяння.*

4. Важливою проблемою, що має значення у поліпшенні теоретичної і практичної складових суспільного життя, є визначення:

- а) рівня соціальної енергії вчителів та викладачів;*
- б) закономірностей психологічного впливу на осіб, професійні громади, малі і великі групи;*
- в) соціальної апатії й загибелі людей як громадян;*
- г) організуючого шкільного спілкування між дітьми і пенсіонерами;*
- д) емпіричних спостережень за студентами.*

5. Проблеми сучасного освітанства зосереджуються навколо неспроможності багатьох учителів і викладачів налагодити:

- а) міжособистісне спілкування з учнями і студентами;*
- б) фрактальну систему інтересів до фізики;*
- в) теоретико-методологічне підґрунтя під час написання творів;*
- г) невербальну комунікацію;*
- д) класифікацію впливів.*

6. Коли тиск на особу здійснює меншість, де вона розглядає її погляд лише як інформацію, то це:

- а) інформаційний вплив;*
- б) міжособистісне діяння;*
- в) мікрогруповий вплив;*
- г) опосередковане діяння;*
- д) ціннісний вплив.*

7. Соціальний вплив, який спрямований на установки через поведінку, де дії стають переконаннями виникає завдяки:

- а) способам зараження та навіювання;*
- б) дії конформності (піддатливості);*
- в) процесам самоатрибуції (самоприписування причин поведінки), самопереконання, самооправдання;*
- г) отриманій винагороді;*

д) дії механізму перцепції.

8. Раціональне переконання ґрунтується на:

а) зміні переконань і використанні аргументованих знань, що трансформують когнітивну складову системи установок, яка керує поведінкою;

б) нормативній оргдіяльності, котра через наслідування сприяє розвитку особистісних і групових норм;

в) негативних вчинкових діяч, що спричиняють становлення студентів як індивідуальностей;

г) спробах повпливати на керівництво;

д) принципах соціального порівняння.

9. Соціально-психологічний оргвплив це:

а) багатосторонній процес впливу, взаємовпливу, самовпливу та самотворення;

б) одностороннє маніпулювання іншими;

в) двосторонній процес, в результаті якого формуються суб'єкти освітньої поведінки;

г) цикл становлення маніпулятивних типів характеру;

д) метод пониження кожного.

10. Соціальний вплив Ф. Зімбардо, М. Ляйппе зосереджений на:

а) полімотиваційну діяльність;

б) процес формування мотиву;

в) динамічну систему установок, до якої належать: установка, когніції (переконання та знання), афективні реакції (відчуття), поведінкові інтенції (наміри) та власна поведінка;

г) вчинкові компоненти: ситуацію, мотивацію, дію, післядію;

д) гендерні ролі.

В а р і а н т Б

1. Категорія психологічного впливу є головним поняттям:

а) загальної психології;

б) вікової та педагогічної;

в) прикладної методології, що поєднує теоретичну і практичну психології;

г) психодіагностики;

д) психології праці.

2. Теоретико-методологічним підґрунтям соціально-психологічного оргвпливу є:

- а) модульно-розвивальна стратегія та вітакультурна парадигма;*
- б) міжсуб'єктна взаємодія;*
- в) засоби та методи впливу;*
- г) форми людської активності;*
- д) властивості безпосередньо пережитого часу.*

3. Оргвплив, котрий функціонує в модульно-розвивальній системі навчання містить такі класи:

- а) пізнавально-суб'єктний, нормативно-особистісний, ціннісно-індивідуальнісний, духовно-універсумний;*
- б) інформаційний, нормативний, сублімальний;*
- в) екологічний, соціальний, культурологічний, аутовплив;*
- г) психокультурний, духовний, екзистенційний;*
- д) самореалізаційний, особистісний, індивідуальнісний, універсумний.*

4. З погляду Арістотеля успіх впливу залежить від:

- а) групового тиску;*
- б) прикладного потенціалу сучасної науки;*
- в) того, хто говорить, що говорить і кому говорить;*
- г) вдосконалення когнітивного напрямку західної соціальної психології;*
- д) управління враженнями.*

5. Коли діяння на людину здійснює більшість і думка останньої сприймається як норма, то це:

- а) особистісний вплив;*
- б) міжіндивідне діяння;*
- в) нормативний вплив;*
- г) інформаційне діяння;*
- д) духовний вплив.*

6. Соціальний вплив, котрий спрямований на поведінку, яка здатна змінити також поведінку об'єкта без попереднього тиску на установки є:

- а) наслідком оперантного навчання;*
- б) ситуативним стимулом до виконання дій;*
- в) результатом вікарного соціального навчання;*
- г) формовиявом переконання;*
- д) психозахисним механізмом.*

7. Соціальний вплив, який спрямований на зміну установок через переконання, які спричиняють переміни у поведінці є найефективнішим діянням, оскільки:

- а) вказує на засоби досягнення мети;*
- б) це спосіб розвитку психічних пізнавальних процесів особи;*
- в) розвиває Я-концепцію людини;*
- г) установки часто формуються з переконань і здатні керувати поведінкою;*
- д) зумовлює становлення людини як особистості.*

8. У процесі переконання критерієм успіху вважають той момент коли:

- а) з'явиться багато асоціацій;*
- б) принцип повторення сформує у людей негативну і позитивну види установок;*
- в) розвивається пам'ять і мислення;*
- г) інші продовжують добувати інформацію;*
- д) установка набуває категоричності.*

9. Методика підкорення впливу за допомогою запитань анкети ґрунтується на:

- а) правилі ведення бесіди, що зобов'язує інших відповідати на запитання, а не обговорювати їх;*
- б) процедури обговорення та заперечення;*
- в) техніці міжособистісного взаємовпливу;*
- г) обстоюванні власної позиції;*
- д) емпатійних засадах.*

10. Щоб домогтися від людей меншої піддатливості під час чужого впливу необхідно:

- а) розвивати пам'ять, фантазію, волю, увагу;*
- б) виступати перед аудиторією, обстоювати позицію іншого;*
- в) вивчати соціологію праці;*
- г) підкріплювати їх сформовані установки, мати ґрунтовні знання, навчати оспорювати чужі аргументи, попереджувати про задумані атаки інших;*
- д) формувати в них емоційне ставлення до будь-якої ситуації.*

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ №2

В а р і а н т А

1. Що можна пояснити за допомогою таких принципів психологічного впливу як зобов'язання і послідовності, взаємообміну,

авторитету тощо:

- а) процес комунікації та нормотворення;*
- б) вияв емоцій, механізм мотивації, оволодіння інформацією та прийняття рішень;*
- в) цикл становлення вмінь, розвиток уяви;*
- г) формування індивідних, суб'єктних якостей;*
- д) інформаційний обмін.*

2. Принцип взаємообміну має властивості і зводиться до:

- а) уважності (зосередженості);*
- б) моральності (дотримання норм і правил поведінки);*
- в) науковості (концептуальності, об'єктивності, предметності і т. ін.);*
- г) універсальності (обов'язку, нав'язування боргу, поступливості, досягнення компромісу, відповідальності, задоволення і т. ін.);*
- д) духовності (вибір однієї із психоформ творення себе: віри, краси, добра).*

3. Принцип послідовності асоціюється із:

- а) емоційністю, нераціональністю, нелогічністю;*
- б) інтелектуальністю, силою, логікою, раціональністю, стабільністю;*
- в) девіантною поведінкою;*
- г) агресивністю, слабкістю;*
- д) мужністю, щирістю.*

4. Основними параметрами правила благоприхильності є:

- а) наслідування, переконання, зосередження на своїй поведінці;*
- б) нав'язлива комунікабельність, безперервна переконливість;*
- в) привітність, гостинність, теплота, товариське налаштування;*
- г) суперечлива активність, структурність, автономність;*
- д) нормотворча діяльність.*

5. Ідея авторитету супроводжує кожного від моменту:

- а) становлення юнацького віку;*
- б) формування підліткового віку;*
- в) одруження;*
- г) виходу на роботу;*
- д) усвідомлення себе, в період юності, зрілості, актуальна й в старості.*

6. Соціальна цінність об'єкта чи предмета впливу зростає за

умови його:

- а) недоступності, обмеженості;*
- б) розповсюдженості;*
- в) зрозумілості;*
- г) доступності;*
- д) отримання.*

7. Чому німецький військовий, який застав зненацька беззброєного солдата-противника, котрий протягнув йому шматок надкушеного хліба, залишив його в окопі і не взяв у полон?:

- а) був вражений людською безпосередністю взаємообміну;*
- б) не захотів мати справу із простим солдатом;*
- в) у нього прокинулася жалість;*
- г) він внутрішньо не прийняв жесту противника;*
- д) завагався через те, що від неочікування ворог міг зчинити гвалт.*

8. Коли Сара прийняла рішення на користь Тіма, вона стала “жертвою” реалізування тактик:

- а) соціального доказу й взаємообміну;*
- б) послідовності й зобов’язання;*
- в) авторитету та дефіциту;*
- г) благоприхильності й взаємообміну;*
- д) міжуніверсумного та індивідного впливів.*

9. Яким принципом скористався експериментатор, коли відрекомендувався лікарем, наказав медсестрам увести 20 мл наркотику, що перевищувало допустиму норму на 10 мл, і домігся від них виконання наказу?:

- а) дефіциту (недоступне є бажаним);*
- б) взаємообміну (передбачає нагороду за люб’язність);*
- в) соціального доказу (визначає що є правильним та достовірним у житті);*
- г) авторитету (відбувся процес підкорення владності);*
- д) благоприхильності (привітність, гостинність тощо).*

10. Чому покупцям, котрим пропонували посмакувати печиво із вази, де було всього два зрази товару, на відміну з підносом із десяти солодоців, воно виявилось смачнішим, тобто коли його було менше? Тому що:

- а) ваза естетичніша за піднос;*
- б) спрацював психологічний ефект дефіциту: менший вибір товару завжди бажаніший;*

- в) печиво у вазі пропонували красиві дівчата, а піднос – чоловіки;*
- г) бажали, щоб ваза була пустою;*
- д) піднос подали першим, а вазу – другою.*

В а р і а н т Б

1. Принцип взаємного обміну гарантує виникнення:
 - а) поведінкових форм активності;*
 - б) духовного обміну;*
 - в) люб'язності, подарунків, запрошень, вдячності і т. ін.;*
 - г) розподілу праці;*
 - д) вольової взаємодії.*

2. Правило взаємообміну нейтралізують за допомогою:
 - а) відмови від першочергової послуги чи поступливості інших;*
 - б) люб'язності людини;*
 - в) оправдання;*
 - г) систематичної допомоги;*
 - д) гендерної активності.*

3. Принцип соціального доказу працює краще коли підкріплюється:
 - а) аргументацією однієї особи;*
 - б) поведінкою натовпу;*
 - в) емоційним станом;*
 - г) лабораторним дослідженням;*
 - д) фактами та діями багатьох авторитетних людей.*

4. Люди, котрі керуються правилом благоприхильності під час взаємодії із оточенням здебільшого:
 - а) досягають незначних результатів у діяльності;*
 - б) домагаються високих результативних досягнень;*
 - в) є непослідовними та емоційно невірноваженими;*
 - г) влаштовують скандали;*
 - д) не люблять гостинності, привабливості і т. ін.*

5. Для того щоб протистояти невинуватому впливові авторитету треба:
 - а) доводити свою невинність;*
 - б) гарно одягнутися та заперечувати сторонню аргументацію;*
 - в) прибрати елемент неочікуваності, усвідомити владність та компетентність людини, зайняти зрозумілу особистісну позицію;*
 - г) змиритися із несправедливою ситуацією;*

д) покликати на допомогу сторонніх осіб.

6. В суспільстві люди найбільше цінують те, що:

а) легко дістається, навіть не зважаючи на високу вартість;

б) перешкоджає раціональному мисленню і здійсненню планів;

в) стосується сфери ділового спілкування;

г) найменш доступне, приховане, засекречене (предмети, інформація, переживання тощо);

д) стосується науки, а не практики.

7. Якщо маєте намір позичити у когось 100 у. од., то просить 200. В чому перевага цієї тактики?:

а) дає змогу виявити себе з кращого боку перед оточуючими;

б) вказує на заощадливість;

в) розглядається як поступливість, на котру інший відповість так само вдячливо;

г) використовує механізми авторитету і благоприхильності;

д) в тому, що людина керується принципом дефіциту.

8. Відомий психолог Джо Гірдуд удостоївся звання “Продавця машин номер один” через:

а) високі ціни на автомобілі;

б) висококласні марки машин;

в) позитивне налаштування та симпатію до себе;

г) невелику кількість машин під час продажу;

д) застосування принципу порівняння.

9. Чому від студента Р. Чалдіні, котрий був ще й бізнесменом, покущі другої, а в основному третьої експериментальних груп стали вимагати збільшення закупівлі м'яса та придбали його багато?:

а) дефіцитна інформація стала особливо переконливою;

б) їм подобався смак м'яса;

в) воно продавалося за дешевою ціною;

г) торгові агенти зателефонували покупцям, що надійшло в магазин багато м'яса;

д) м'ясо продавалося гарно упаковане.

10. Якщо ми потрапили під тиск правила дефіциту наша реакція повинна містити такі послідовні стадії захисту:

а) внутрішню афективну реакцію спрямувати на досягнення мети;

б) емоційне збудження треба розцінити як попередження про небезпеку, зберегти спокій, поглянути на ситуацію із раціонального погляду, запитати себе: для чого нам потрібний цей предмет?;

в) словесно домагатися бажаного предмета, застосовувати різні хитрощі, щоб не пригнічувати внутрішнє прагнення;

г) спочатку мовчати, плакати, а потім просити та стверджувати, що цей предмет вкрай необхідний;

д) емоційну реакцію розцінити як нормальну, яка попереджує про сильне прагнення оволодіти предметом, зберігати метушливість, висловлювати репліки про домагання, переконувати себе, що: “перемога за мною і предмет буде мій!”.

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ №3

В а р і а н т А

1. Згідно з словником сучасної мови, вплив – це:

а) дія, котра здійснена будь-ким та будь-чим на когось, або щось;

б) інформація, що дає змогу отримувати аргументовані знання;

в) виховання у людей звичок;

г) процес отримання знань, умінь, навичок;

д) міжетнічне спілкування.

2. Г.О. Ковальов обґрунтовує такі парадигми впливу;

а) імперативну, маніпулятивну, розвивальну;

б) пасивну, особистісну, соціально-культурну, духовну;

в) реактивну або об’єктну, акціональну чи суб’єктну, діалогічну (суб’єкт-суб’єктну);

г) психокультурну, маніпулятивну, реактивну або об’єктну;

д) акціональну чи суб’єктну, розвивальну, імперативну.

3. Соціальною першоумовою реалізації розвивальної стратегії впливу є:

а) вияв негативних почуттів;

б) зосередження партнера на собі;

в) спрямованість на аморальність;

г) діалог;

д) песимістичний погляд на природу.

4. Класи психологічного впливу (за Г.О. Ковальовим) є основою при формуванні таких реальностей людини, як:

а) індивіда та суб’єкта;

б) особистості, індивідуальності, універсума;

в) суб’єкта і універсума;

г) особистості та індивідуальності вчинку;

д) індивіда, суб’єкта діяльності, особистості та індивідуальності.

5. Відомі вітчизняні дослідники (Г.М. Андреева, М.Н. Корнєв, А.Б. Коваленко) виділяють такі способи впливу між людьми, як:

- а) демонстрація, маніпуляція, зараження, жахання, наслідування;*
- б) зараження, навіювання, наслідування, мода й чутки;*
- в) гіпноз, переконання, примус, заохочення, інформування;*
- г) інформаційно-психологічне, психогенне, психоаналітичне, психотропне;*
- д) взаємодія, гендер, дія.*

6. Відомо, що особливою ситуацією, коли істотно підсилюється вплив через зараження, є:

- а) паніка;*
- б) наслідування;*
- в) сугестія;*
- г) розпач;*
- д) страх.*

7. Суть наслідування полягає у:

- а) організації науково-дослідних робіт людей;*
- б) отриманні об'єктивних відомостей про кожного;*
- в) відтворенні особою зовнішніх рис і взірців поведінки, манер, дій, вчинків інших;*
- г) здійсненні самостійного вчинку у житті;*
- д) хаотичній поведінці натовпу, котра розбалансована внаслідок дефіциту, або надлишку інформації.*

8. Мода як спосіб психологічного впливу є однією з форм:

- а) повідомлення, що надходить від однієї чи кількох осіб про нічим не підтверджені події;*
- б) стандартизованої масової поведінки людей, що виникає під впливом настроїв, смаків, захоплень;*
- в) найсуттєвіших чутток: інформаційних чи експресивних;*
- г) нехтування взірцями, нормами, правилами;*
- д) деструктивної критики, ігнорування, примусу.*

9. Психологічний вплив (за Є.В. Сидоренком) це:

- а) тиск на стан, думки, почуття і дії іншої людини з допомогою психологічних засобів і можливість кожного відповісти на це діяння;*
- б) процес формування установок, суспільних норм і загальнолюдських антивартостей;*
- в) спосіб припинення чутток через пред'явлення об'єктивних фактів;*

- г) засіб інтеграції групи, збереження існуючих звичаїв, форм поведінки;*
- д) цикл психічної незалежності кожного, що повно зумовлює розвиток самосвідомості та модуси суб'єктивності.*

10. Група методів психологічного впливу за Т.С. Кабаченко спрямована на:

- а) образи суб'єктивної реальності та чинники, що регулюють їх вияв;*
- б) поведінку людини і її розвиток;*
- в) джерела активності; чинники, що регулюють прояв активності; психічні фонові стани (емоційні, мотиваційні);*
- г) діяльність особи та її структурні елементи;*
- д) вчинок кожного.*

В а р і а н т Б

1. У життєвому контексті впливати – означає:
- а) аналізувати ситуацію гендерної нерівноправності;*
 - б) справляти спрямований тиск на щось, наприклад, суб'єкта на об'єкт, щоб змінити стан останнього;*
 - в) обґрунтовувати механізм управління уяви та фантазії;*
 - г) спричинювати благополуччя у сімейних взаєминах;*
 - д) досягати душевного щастя шляхом психотерапії.*

2. Г.О. Ковальов обстоює такі стратегії психологічного впливу:
- а) імперативну, маніпулятивну, розвивальну;*
 - б) реактивну або об'єктну, акціоанальну чи суб'єктну, діалогічну (суб'єкт-суб'єктну);*
 - в) міжіндивідну, міжособистісну, міжуніверсумну;*
 - г) акціоанальну, маніпулятивну, духовну;*
 - д) об'єктну, монологічну, діалогічну.*

3. До класів психологічного впливу за Г.О. Ковальовим належать:
- а) соціальний, екологічний, особистісний, духовний;*
 - б) реальний, абстрактний, індивідний, суб'єктний;*
 - в) універсальний, культурологічний, індивідуальний;*
 - г) аутовплив, внутрішній, зовнішній, груповий;*
 - д) екологічний, соціальний, культурологічний, аутовплив.*

4. Основними категоріями психологічного впливу (за Г.О. Ковальовим) є:

- а) інтеріоризація та екстеріоризація;*

- б) свідомість й матерія;*
- в) культура та діяльність;*
- г) простір і час;*
- д) стійкість та мінливість.*

5. Зараження як психологічний спосіб впливу – це:

- а) наявність шокуючого стимула, що блокує негативні форми поведінки;*
- б) зосередження уваги на собі;*
- в) неусвідомлювальна, мимовільна схильність індивіда до певних психічних станів;*
- г) усвідомлення власних емоцій та контроль над собою;*
- д) персоніфіковані уявлення про цінність речей.*

6. Навіювання або сугестія, це:

- а) вербальна міміка, що дає змогу усвідомлено і раціонально мислити;*
- б) спосіб психічного впливу на людину чи групу осіб при ослабленому усвідомленому контролі над повідомленням;*
- в) невербальна інформація, що спричинює до гуманних вчинків;*
- г) зміна етнічних форм поведінки людини чи етносу;*
- д) інноваційна, наукова, художня діяльність.*

7. За умов копіювання виникають:

- а) такі психічні стани як збентеження, розпач, страх;*
- б) ситуації паніки й хаотична поведінка натовпу;*
- в) складові самотворення Я-концепції;*
- г) групові норми й цінності, прогрес і стабільність у системі соціальних відносин;*
- д) класи психологічного впливу: екологічний, соціальний, культурологічний, аутовплив.*

8. Чутка – це таке повідомлення, що надходить від однієї чи більше осіб про:

- а) підтверджені здобутки здібних і компетентних людей;*
- б) нічим не підтверджені події;*
- в) об'єктивну, реальну підтверджену інформацію;*
- г) процес досягнення мотивації;*
- д) цикл формування особистісних якостей людини.*

9. Є.В. Сидоренко, окрім видів діяння, обґрунтовує ще й:

- а) простір впливу;*
- б) час впливу;*

- в) культуру впливу;*
- г) види психологічного протистояння;*
- д) класи впливу.*

10. Види психологічного діяння (за Е.М. Яценко) спрямовані на:

- а) організацію спільних дій та взаємообміни ними;*
- б) інформаційну, взаємодіяльнісну, емпатійну та пізнавальну взаємодію;*
- в) утворення нових значень у свідомості людини;*
- г) пам'ять та рефлексію;*
- д) об'єднання особистостей у конформні групи через усвідомлення мети, установок останньої.*

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ №4

В а р і а н т А

1. Під час дослідження феномена маніпуляції Є.Л. Доценко керувався:

- а) емпіричним підходом;*
- б) герменевтичним підходом;*
- в) науково-методологічним аналізом;*
- г) теоретичним підходом;*
- д) експериментом.*

2. У процесі обґрунтування феномена маніпуляції автор (Є.Л. Доценко) наводить такі механізми, що реалізують психовплив:

- а) ідентифікації, емпатії, рефлексії;*
- б) розуміння, занурення, осягнення;*
- в) приєднання, автоматизму, забезпечення, привласнення;*
- г) витіснення, ідеалізації, перенесення;*
- д) занурення, вивільнення, інтеріоризації, екстеріоризації.*

3. Які загальні принципи побудови контрприймів від маніпуляції пропонує Є.Л. Доценко?

- а) непередбачуваності й затримки автоматичних реакцій;*
- б) навіювання й зараження;*
- в) примусу й деструктивної критики;*
- г) ігнорування й відмови;*
- д) самопросування й переконання.*

4. В категорійному апараті російської психології поряд із поняттям “маніпуляція” з'явилося ще одне, це:

- а) “уява”;*
- б) “фантазія”;*
- в) “пам’ять”;*
- г) “феномен”;*
- д) “макіавеллізм”.*

5. Маківеаллізм, – зазначає С. Шелдон, – являє собою психологічний синдром, що ґрунтується на поєднанні таких взаємопов’язаних характеристик:

- а) емоційних, вольових і уявних;*
- б) когнітивних, мотиваційних і поведінкових;*
- в) конфронтаційних, ігнорувальних, деструктивних;*
- г) благоприхильних й переконувальних;*
- д) екологічних та культурологічних.*

6. Макіавелліст маніпулює завжди:

- а) неусвідомлено, виключно заради іншої людини;*
- б) благоприхильно, насамперед через товаристське налаштування, узгодження;*
- в) усвідомлено, заради власної вигоди;*
- г) через спосіб наслідування та емоційно;*
- д) на засадах співпереживання, рефлексії, емпатії.*

7. Маніпуляція і макіавеллізм як риси особистості утверджують з іншими:

- а) неповноцінні взаємини;*
- б) повноцінні стосунки;*
- в) батьківські відносини;*
- г) родинні взаємини;*
- д) педагогічні взаємостосунки.*

8. Людина, – на думку Е. Шострома, – повинна не “ампутовати” маніпулятивну поведінку, а модернізувати її у:

- а) диктаторську;*
- б) захисну;*
- в) агресивну;*
- г) актуалізаційну;*
- д) конформістську.*

9. Е. Шостром виділяє такі типи маніпулятивних систем:

- а) суддя, захисник, липучка, хуліган;*
- в) всезнаючий, звинувачував, помічник, захисник;*

- в) активний, пасивний, змагальний, байдужий;*
- г) добродійний, мораліст, ненависник, аферист;*
- д) шантажист, недовірливий, переляканий, тупий.*

10. Людина, яка у житті керується маніпулятивною стратегією увесь час прагне:

- а) не ігнорувати взаєминами;*
- б) відмежовуватися від батька;*
- в) об'єктивно, реально, гуманно та справедливо оцінювати ситуацію;*
- г) захищати і виправдовувати себе у будь-якій ситуації взаємодії;*
- д) виявляти основні емоції (гнів, страх, образ, довіру, любов).*

В а р і а н т Б

1. Маніпуляція – це психологічний вплив, що спрямований на:

- а) попереднє уявлення про маніпулятивні феномени;*
- б) уявлення науковців про природу та сутність уяви;*
- в) зміну активності іншої людини;*
- г) тлумачення текстів;*
- д) позитивний діалог і механізм досягнення взаєморозуміння.*

2. У процесі маніпуляції між людьми виникає:

- а) психологічний захист (самооборона);*
- б) Я-образ індивіда;*
- в) розвиток спонтанно-креативної складової Я-концепції особи;*
- г) процес прохання та емпатійного співпереживання;*
- д) принцип благоприхильності.*

3. Найбільш ефективним захист стає в тому разі, коли установка на боротьбу змінюється аттитюдом на:

- а) самооборону;*
- б) ухилення;*
- в) прохання;*
- г) конфронтацію;*
- д) співробітництво.*

4. Із психологічного погляду маніпуляція поділяється на:

- а) енергетичну й юридичну;*
- б) усвідомлену і неусвідомлену;*
- в) філософську й гуманітарну;*
- г) економічну та облікову;*
- д) християнську й протестантську.*

5. Основними психологічними складовими макіавеллізму як особистісної риси є:

- а) формування емпатійних установок й позитивного ставлення до себе;*
- б) внутрішній ціннісний діалог та ситуації співпереживання;*
- в) переконання, оволодіння навичками, уміннями маніпуляції як нормативними принципами;*
- г) організація емпатійного сприйняття і пізнання інших;*
- д) порада й прохання.*

6. Людина-макіавелліст вважає, що маніпуляція, це:

- а) антигуманний розвиток особи;*
- б) процес ігнорування, навмисна дія чи вияв негативних почуттів;*
- в) цикл становлення Я-духовного людини;*
- г) нормальний, нормативний та ефективний метод взаємодії з іншими;*
- д) розвиток модульно-розвивального процесу.*

7. Маніпулятивний вплив у циклі міжособистісного спілкування розглядається як:

- а) процес досягнення взаєморозуміння, рефлексії, емпатії;*
- б) умова проходження інтерактивної, перцептивної та комунікативної взаємодії;*
- в) цикл становлення особистості;*
- г) формування процесів пам'яті, мислення, уваги;*
- д) процес порушення взаєморозуміння між співбесідниками, оскільки знищує емпатію.*

8. Е. Шостром виділяє такі маніпулятивні типи людей:

- а) пресидиджитатор, конформіст, шеф, шантажист, аферист;*
- б) диктатор, ганчірка, калькулятор, липучка, хуліган, чудовий хлопець, суддя, захисник;*
- в) розрадник, помічник, захисник, звинувачувач, всезнаючий, мораліст;*
- г) ненависник, гангстер, король, нитік, паразит, хамелеон, недовірливий, переляканий;*
- д) операціоналіст, результативник, статусно-рольовик.*

9. Умовою тих, хто прагне знищити у собі маніпулятора є усвідомлення того, де і як виявляються:

- а) основні, або повні афекти (гнів, страх, образа, довіра, любов);*
- б) часткові емоції (тривога, сором'язливість, сум);*
- в) пам'ять і мислення;*

- г) зосередження на теорії та методології;
- д) психотерапія та психокорекція.

10. Якщо зобразити людину графічно, у вигляді двох кіл – одне всередині іншого, де внутрішнє символізуватиме ядро душі, сутність, а зовнішнє – периферію її особистості, то контакти, на які здатні маніпулятори, максимально досягаються через:

- а) внутрішній контур кола (духовність особи);
- б) більше внутрішнє ніж зовнішнє коло;
- в) духовність;
- г) розвиток Я-духовного;
- д) зовнішній контур кола, тобто не зачіпають душевних переживань.

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ №5

В а р і а н т А

1. Психологічні впливи, – зазначають Г.О. Балл та М.С. Бургін, – можна аналізувати в таких аспектах:

- а) об'єктному, груповому, міжгруповому;
- б) інтенціональному, операціональному, результативному, статусно-рольовому;
- в) морально-етичному, естетичному, диспозиційному;
- г) діяльнісному, досвідному, інтелектуальному;
- д) ненормативному, діалогічному, виховному й освітньому.

2. Навчальний впливоритм у системі модульно-розвивальної освіти А.В. Фурмана активізує:

- а) віру і честь учнів;
- б) маніпуляцію школярів;
- в) макіавеллізм як рису особи;
- г) пізнавально-інформаційний потенціал наступників як суб'єктів;
- д) становлення волі.

3. Одним з найважливіших механізмів функціонування влади (за В.П. Казміренком) є:

- а) соціально-психологічний вплив;
- б) наявність традицій;
- в) готовність наслідувати авторитет;
- г) покірність і страх;
- д) винагорода й допомога.

4. Психологічний вплив (за В.Г. Криськом) забезпечує:

- а) гармонійне поєднання навчальних, виховних та освітніх ритмів;*
- б) створення повноцінного інноваційного простору навчально-виховних закладів;*
- в) рефлексію культуротворчих подій;*
- г) залучення реципієнтів до духовності;*
- д) зміну психологічних характеристик особистості (погляди, думки, мотиви тощо), групових норм і переживань людей.*

5. До основних методів психологічного впливу (за В.Г. Криськом) належать:

- а) форми, способи і прийоми;*
- б) переконання, навіювання, зараження, наслідування, гіпноз;*
- в) види діяння;*
- г) емоції, почуття і навіть масові реакції;*
- д) раціональне мислення й нормативна діяльність.*

6. Способи і прийоми психологічного впливу, – на думку В.Г. Криська, – утримують:

- а) забезпечення високої особистої взірцевості;*
- б) інтереси й цінності;*
- в) систему ціннісних дій;*
- г) демонстрацію, дезінформацію, маніпуляцію, поширення чуток та міфів, жахання;*
- д) формувальне та розвивальне діяння.*

7. Будь-яке психологічне дослідження (за І.П. Манохою) має організовуватися як таке, що за своїм змістом і структурою ініціює:

- а) вплив;*
- б) емоції;*
- в) почуття;*
- г) установку;*
- д) диспозиції.*

8. Охарактеризована В.Г. Криськом сутність психологічного впливу у вигляді методологічної моделі має неперехідне значення, оскільки групує:

- а) позитивний приклад, індивідуальний і диференційований підходи;*
- б) експериментальну, методичну види робіт;*
- в) види, методи, способи, прийоми і форми діяння;*
- г) високу особистісну взірцевість і принципи життя групи;*

д) яскравість, емоційність у стосунках.

9. Д. Карнегі наводить принципи спілкування з людьми, що принесуть кожному:

- а) суспільну свідомість;*
- б) інформування ситуації;*
- в) жахання;*
- г) взаєморозуміння у процесі комунікації;*
- д) наявність технічних засобів.*

10. Принципи спілкування з людьми, способи сподобатися іншим, змінити думку попередніх, правила сімейного життя Д. Карнегі зосереджують нас на тому, щоб:

- а) бадьоро зустрічати грошові труднощі;*
- б) менше рефлексувати, а більше маніпулятивно практикувати;*
- в) побільше критикувати друзів;*
- г) досліджувати глибини Я-концепції вчителів;*
- д) розв'язувати юридичні проблеми.*

В а р і а н т Б

1. В теорії модульно-розвивального навчання А.В. Фурмана важливе значення відіграють такі ритмо-потоки впливів:

- а) естетичний, установчо-мотиваційний, нормативно-регуляційний;*
- б) моральний та інформаційний;*
- в) навчальний, виховний, освітній і самореалізаційний;*
- г) технологічний та паритетний;*
- д) учительський та виховний.*

2. Виховний впливоритм у системі модульно-розвивального навчання активізує:

- а) міжособову дію;*
- б) нормативно-регуляційну активність учнів та процес їхнього становлення як особистостей;*
- в) процес нерозуміння;*
- г) гендерну діяльність;*
- д) психотерапевтичну практику.*

3. До основних форм впливу у процесах управління організаційною поведінкою (за В.П. Казміренком) належать такі:

- а) примус, соціальне підкріплення, нормативне регулювання через традиції, наслідування особистісному еталону, визнання професійного авторитету, переконання;*
- б) примус, винагорода, інформація, експертиза, законність;*

- в) погроза, зниження статусу, насилля, прилучення до оргічностей, престиж;*
- г) формування проміжного контролю, захоплення, наслідування, реалізація здібностей, розширення рольових повноважень;*
- д) участь в управлінні, спонукання до співробітництва, відчуття невпевненості.*

4. В.Г. Крисько виділяє такі види психологічного впливу:

- а) переконання, навіювання, зараження, наслідування, гіпноз;*
- б) інформаційно-психологічний, психогенний, психоаналітичний, нейролінгвістичний, психотронний, психотропний;*
- в) фізичний, шоківий, індивідуальний;*
- г) діяльнісний, колективний;*
- д) формувальний та розвивальний.*

5. До змісту психологічного впливу (за В.Г. Криськом) належать:

- а) психотерапія, гіпноз, жахання, технічні засоби;*
- б) поширення чуток та міфів;*
- в) види, методи, способи, прийоми і форми діяння;*
- г) маніпуляція, заохочення, приклад;*
- д) переконання й навіювання.*

6. Форми психологічного впливу, на думку В.Г. Криська, – складаються із:

- а) осягнення індивідуального світу Я людини;*
- б) батьківської пізнавально-перетворювальної роботи;*
- в) інформування, прикладу, заохочення, примусу, діяння технічних засобів;*
- г) процесу самотворення;*
- д) єдності бажань батьків і дитини.*

7. Психологічну структуру впливу, – з погляду І.П. Манохи, – слід розглядати на кількох рівнях залежно від того, яка система становить предмет цього впливу-діяння, а саме у системі:

- а) перетворювальних дій психолога;*
- б) професійного плану розгортання взаємодії особистості із її властивостями;*
- в) змістового простору;*
- г) предмет відносно самого себе, психолог-предмет, психолог відносно самого себе;*
- д) існування даного явища як самостійного, але відносно недовершеного.*

8. Позитивний приклад (за В.Г. Криськом) – це такі взірцеві дії, вчинки осіб, прийоми і способи досягнення цілей діяльності, котрі відповідають:

- а) групі;*
- б) людині;*
- в) ідеалу;*
- г) батькам;*
- д) освіті.*

9. Д. Карнегі у своїй концепції “Як завоювати друзів і впливати на людей” пропонує:

- а) механізми становлення індивідуальної, групової та етнічної свідомості;*
- б) прийоми дезінформування, демонстрації, жахання, заохочення, примусу;*
- в) види психоаналітичного, психотропного діяння;*
- г) засоби застосування прикладу із літератури і мистецтва у життя;*
- д) принципи спілкування з людьми, способи сподобатися іншим, правила комфортного сімейного життя.*

10. До правил щасливого сімейного життя (за Д. Карнегі) належать:

- а) щирість, ввічливість, увага, не намагання змінити свого партнера тощо;*
- б) маніпуляція, диктаторство, критика тощо;*
- в) псевдофілософія, парадигма, стратегія;*
- г) страх, самонавіювання, стереотипна поведінка;*
- д) реакції цілеспрямованої активності.*

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ №6

В а р і а н т А

1. Вітакультурна парадигма соціально-психологічного оргвпливу обґрунтована в:

- а) розвивальному навчанні;*
- б) науковому проєкті модульно-розвивальної системи освіти;*
- в) класно-урочному навчанні;*
- г) процесі навіювання;*
- д) циклі комунікативних каналів і суспільної свідомості.*

2. Вітакультурне парадигмальне забезпечення інноваційної сис-

теми навчання містить такі категорії:

- а) модульність, духовність, розвитковість;*
- б) етнічність, світоглядність, ненормативність;*
- в) соціумність, об'єктність, спільність;*
- г) ковітальність, реальність, об'єктивність;*
- д) освіта, розвиток, культура і життя.*

3. Соціально-психологічний оргвплив керується стратегією:

- а) модульно-розвивальною;*
- б) імперативною;*
- в) маніпулятивною;*
- г) розвивальною;*
- д) акціоною.*

4. До різновидів змісту розвивальної взаємодії належать такі:

- а) модульний розклад занять, учнівський колектив, пласти культурного досвіду;*
- б) психолого-педагогічний, навчально-предметний, методично-засобовий, управлінсько-технологічний;*
- в) знання, уміння, навички;*
- г) як особистісні, суб'єктні та індивідні новоутворення;*
- д) архетипи, мислеформи.*

5. Соціально-культурно-психологічний простір містить параметри:

- а) активності, духовності;*
- б) цілісності, структурності, автономності, саморозвитковості;*
- в) поведінки, діяльності, вчинку;*
- г) знань, умінь, навичок, норм;*
- д) імперативної, маніпулятивної стратегій.*

6. Оволодіння організаційною культурою відбувається через наявність:

- а) системи оргкодів (сфери змістового модуля та різновиди змісту розвивальної взаємодії);*
- б) комунікативного аспекту спілкування;*
- в) нерівноправної взаємодії між викладачем і студентами;*
- г) моменту становлення лише знань;*
- д) процесу негативного впливу.*

7. Під час функціонування оргвпливу опосередковане переживання часу відбувається через потоки таких переходів від:

- а) майбутнього через теперішнє у минуле;*
- б) поведінки до діяльності;*

- в) суб'єкта до універсума й індивіда;*
- г) теорії через практику до методології;*
- д) знань до механізмів спілкування.*

8. “Методологічний квадрат” основних складових-носіїв культури (за А.В. Фурманом) утримує такі складові:

- а) механізм інтерації, емоції, волю, почуття;*
- б) комунікацію, вербальне, невербальне спілкування, інтереси;*
- в) поведінку, діяльність, вчинок, спілкування;*
- г) послідовність, циклічність, плинність;*
- д) властивості, стани, якості людини.*

9. Соціально-психологічний оргвплив у системі модульно-розвивального навчання конкретизується:

- а) координацією невмотивованих інтересів;*
- б) впливом, взаємовпливом, самовпливом і самотворенням;*
- в) параметрами цілісності і структурності;*
- г) процесом, методом і об'єктивним ставленням до світу;*
- д) складовими нормативно-особистісного самовпливу.*

10. Організаційна культура інноваційної системи навчання реалізується і в феномені:

- а) корпоративного духу;*
- б) маніпуляції;*
- в) макіавеллізму;*
- г) дому як метаформи буденності;*
- д) імперативної стратегії психологічного впливу.*

В а р і а н т Б

1. Вітакультурна парадигма, котрою керується модульно-розвивальна система, спрямована на людину, яка поперемінно:

- а) обстоює то реактивну, то акціональну парадигми психологічного впливу;*
- б) керується принципами, техніками впливу, або способами і методами діяння;*
- в) стає суб'єктом, особистістю, індивідуальністю і універсамом самотворення;*
- г) обстоює інтерпретацію досвіду, проект зорієнтованого навчання, паритетну діяльність;*
- д) досягає емпатійних взаємостосунків з ровесниками, діалогічності з батьками.*

2. Модуси-складові вітакультурної парадигми утримують:
а) дім, ковітальну спільноту, культурне тіло, духовну ауру суспільства;

б) суспільство, освіту, розвиток;

в) навіювання, переконання, принципи;

г) самоствердження, цілепокладання, “Ми - зібрання”;

д) творення, світоглядні орієнтири, взаємодоповнення.

3. За умов запровадження модульно-розвивальної системи навчання роль центральної ланки освітнього процесу відіграє:

а) гендерна соціосистема (здатна до саморозвитку);

б) не зміст предмета чи навчального курсу, а розвитково безперервна соціально-психологічна взаємодія педагога й наступників;

в) маніпулятивна стратегія психологічного впливу;

г) зміст предмета, головно знання;

д) підхід до інтерпретації людського життя.

4. Модульно-розвивальна стратегія оргвпливу спрямована на:

а) становлення знань;

б) принципи соціального порівняння;

в) маніпулювання іншими;

г) системне забезпечення безперервної розвивальної освітньої полідіалогічної взаємодії;

д) процес формування інтересів до створення позитивних відносин у сім'ї.

5. Оперування знаннями, уміннями, нормами, цінностями (сфери змістового модуля) здійснюється завдяки:

а) формуванню негативного погляду на життя;

б) пізнавально-об'єктному класу впливу;

в) часовій організації психіки, яка функціонує у свідомості у процесі безпосереднього й опосередковано пережитого часу;

г) реалізації інтерактивного механізму спілкування;

д) рефлексії ціннісно-естетичного періоду оргмодуля.

6. Класи соціально-психологічного оргвпливу (пізнавально-суб'єктний, нормативно-особистісний, ціннісно-індивідуальнісний, духовно-універсумний) оргтехнологічно співпадають із:

а) формами психічного відображення дійсності;

б) внутрішнім ядром самоорганізації людини;

в) вартісно-смісловим наповненням змісту Я-духовного;

г) лекційно-семінарською системою освіти;

д) періодами функціонування модульно-розвивального оргпроцесу.

7. Оргкультура як умова ефективності інноваційного соціально-психологічного впливу знаходить системний формовияв в наборі:

а) негативних емоцій, волі, почуттів, інтересів;

б) вірувань, норм, смислових і духовних систем, досвіду, світогляду, цінностей;

в) установок, маніпуляції, принципів діяння;

г) рис макіавеллізму;

д) інформаційного та нормативного видів діяння.

8. Центральну ланку розвивальної взаємодії становить:

а) педагогічна взаємодія;

б) духовна аура людини;

в) організація управління;

г) соціально-психологічний оргвплив;

д) об'єктна взаємодія.

9. До світоглядних універсальї оргкультури, що функціонують у системі соціально-психологічного впливу належать такі категорії, як:

а) загальне, особливе, одиничне, універсальне;

б) знання, уміння, норми, навички;

в) теперішнє і майбутнє;

г) суб'єкт, особистість, індивід;

д) цілісність, структурність, автономність.

10. Параметри соціально-культурно-психологічного простору оргвпливу (цілісність, структурність, автономність, саморозвитковість) є умовами, за яких здійснюється:

а) зараження, навіювання і сугестія один на одного;

б) функціонування людини як суб'єкта;

в) лише формування Я-образу учня;

г) особистісно орієнтоване навчання;

д) перебіг форм активності (поведінка, діяльність, вчинок, самореалізація) учня чи студента.

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ № 7,8

В а р і а н т А

1. Пізнавально-суб'єктний вплив спрямований на:

а) обстоювання цінностей, нормативну діяльність і формування універсумів вчинкової дії;

б) диференційованість завдань;

- в) концептуально змістову цілісність духовно-естетичного етапу навчального модуля;*
- г) добування знань, пізнавальну активність та утвердження освітньої поведінки учнів (студентів);*
- д) переорієнтацію мотиваційно-ціннісної сфери універсума.*

2. Завдяки діянню пізнавально-суб'єктного впливу відбувається становлення учнів (студентів) як:

- а) індивідів суспільного життя;*
- б) універсумів впливу;*
- в) професійних наставників гендерної діяльності;*
- г) працівників соціальної сфери;*
- д) групових та індивідуальних суб'єктів освітньої поведінки.*

3. Процес навчання як інформаційно-пізнавальний цикл спричинює:

- а) пошукову пізнавальну активність учнів, яка спрямована на оволодіння знань, умінь, навичок;*
- б) ступеневі і рівневі властивості автономії підструктур;*
- в) виникнення вчинку буденності;*
- г) неподільне єднання людини і Всесвіту;*
- д) вихід за межі абстрактного.*

4. У процесі функціонування пізнавального-суб'єктного впливу переважає ланцюжок:

- а) “норми – дія – операції – діяльність – особистість”;*
- б) “потреби – установка – освітня поведінка – суб'єкт”;*
- в) “цінності – вчинкові дії”;*
- г) “ситуація – мотивація – дія – післядія”;*
- д) “перцепція – пізнання – універсум”.*

5. Діяння першого класу (опосередковане та безпосереднє) впливає на:

- а) процес розвитку маніпуляції;*
- б) принципи взаємообміну;*
- в) оволодіння учнями (студентами) рівнями суб'єктності та образами суб'єктивності;*
- г) вивільнення із несвідомого прихованого негативного досвіду;*
- д) формування прийомів захисту від маніпуляції.*

6. У системі інноваційного навчання нормативно-особистісний клас взаємовпливу змістово співпадає із:

- а) другим періодом функціонування оргмодуля;*

- б) третьою фазою проходження оргмодуля;*
- в) вчинковою освітньою післядією;*
- г) виникненням амбівалентних почуттів у кожного;*
- д) утворенням негативної установки до культуротворення.*

7. Другий клас оргвпливу утримує:

- а) процес відшукання власного місця на землі;*
- б) параметр структурності, принцип модульності, процес виховання, механізм інтерації тощо;*
- в) негативну вчинкову дію;*
- г) сімейне благополуччя;*
- д) лише вербальну комунікацію.*

8. Ціннісно-індивідуальнісний самовплив актуалізує становлення:

- а) діяльних індивідів у системі класно-урочного навчання;*
- б) суб'єктів особистісно зорієнтованого навчання;*
- в) методу раціонального переконання;*
- г) учнів як індивідуальностей освітніх вчинкових дій;*
- д) психотерапії.*

9. Духовно-універсумне самотворення спрямоване на:

- а) педагогічну взаємодію між вчителями;*
- б) знання, уміння, навички;*
- в) субсистемний підхід;*
- г) об'єктивний вплив;*
- д) становлення абсолюту Я-духовного учня як універсума.*

10. Самотворення та самореалізація є важливими елементами:

- а) розвивального навчання Д.Б. Ельконіна;*
- б) четвертого періоду модульно-розвивального оргмодуля;*
- в) реактивної парадигми впливу;*
- г) акціональної стратегії психологічного впливу;*
- д) гендерного підходу.*

В а р і а н т Б

1. Пізнавально-суб'єктний клас впливу утримує такі складові:

- а) параметр автономності, майбутнє як властивість пережитого часу, освітній процес тощо;*
- б) педагогічний досвід, освітню діяльність, взаємовпливи і т. ін.;*
- в) параметр цілісності, минуле як властивість суб'єктивно пережитого часу, навчальний процес, принцип розвитковості і т. п.;*

з) соціально-психологічний самовплив, принцип модульності, ієрархічність;

д) особисте несвідоме, ноогенний невроз тощо.

2. У процесі проходження першого класу оргвпливу учні (студенти) оволодівають:

а) рівнями суб'єктності та образами суб'єктивності;

б) перебігом контрольньо-рефлексивного етапу;

в) методами маніпуляції в гендерній політиці;

з) формами соціального захисту;

д) організацією програмово-методичного забезпечення діяльності класно-урочних шкіл України.

3. Основним методом пізнавально-суб'єктного впливу є:

а) спонтанно-сенсовий вибір;

б) раціональне переконання;

в) нормонаслідування;

з) набір запитань;

д) кількість відповідей.

4. Структура пізнавально-суб'єктного діяння утримує:

а) процес становлення особистостей освітньої діяльності;

б) духовний обмін;

в) параметри структурності й саморозвитковості;

з) опосередкований та безпосередній впливи;

д) конкретну історичну епоху.

5. Складові першого класу впливу за модульно-розвивальної системи функціонують у:

а) педагогічному особистісно-зорієнтованому навчанні;

б) розвивальному навчанні В.В. Давидова;

в) соціально-культурно-психологічному просторі-часі;

з) Я-структурах;

д) незалежному Я наступників.

6. Нормативно-особистісний взаємовплив спричинює процес становлення:

а) параметру цілісності, принципу розвитковості, комунікативного діяння;

б) граф-схем у свідомості учнів;

в) вітакультурної взаємодії у системі дитячо-батьківських взаємин;

з) зв'язків з громадськістю у соціальній роботі;

д) особистостей освітньої діяльності та оволодіння ними загальнолюдськими й груповими нормами.

7. Метод наслідування є основою:

- а) ціннісно-індивідуального самовпливу;*
- б) нормативно-особистісного взаємовпливу;*
- в) духовно-універсумного самотворення;*
- г) виникнення негативних емоцій;*
- д) утворення девіантної поведінки.*

8. Ціннісно-індивідуальнісний клас самовпливу головно керується методом:

- а) морального вибору;*
- б) нормонаслідування;*
- в) структурності;*
- г) індивідного вибору;*
- д) зараження.*

9. Духовно-універсумне самотворення ґрунтується на принципах:

- а) порівняння, естетичного переконання;*
- б) зараження й об'єктивізму;*
- в) захисту, корисливості та економічності;*
- г) математичності й біологічності;*
- д) активності, саморозвитку, ієрархічності та гармонійності.*

10. Основним методом духовно-універсумного самотворення є:

- а) прохання і переконання;*
- б) наказ та примус;*
- в) спонтанно-сенсовий вибір;*
- г) маніпуляція;*
- д) мотиваційні бар'єри.*

ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК

- Андреева Г.М. – 7, 59, 61, 62, 64, 249, 281
Абульханова-Славська К.О. – 170, 188, 190
Аверінцев С.С. – 57
Адлер А. – 228, 229, 233, 234, 240
Акофф Р. – 194
Ананьев Б.Г. – 170, 219
Андреев Д. – 225, 230, 234
Анісімов С.Ф. – 221
Арістотель – 8, 224, 225
Арсеньев А.С. – 247
Ауробіндо Ш. – 221
Балл Г.О. – 7, 10 58, 96, 98, 173, 249, 288
Бандура А. – 22
Бахтін М.М. – 210
Безсонов Б.Н. – 81
Бем Д. – 8
Берн Е. – 92
Бех І.Д. – 10, 208
Бехтерев В.М. – 8
Біблер Б.С. – 58
Бовен М. – 247
Бодальов О.О. – 57
Брушлінський А.В. – 169, 188, 190
Бугенталь Дж. – 92
Бургін М.С. – 7, 58, 96, 98, 173, 249, 288
Буртин Ю.Г. – 221
Буш Г.Я. – 57, 58
Виготський Л.С. – 67, 155, 186, 187
Вікарі Дж. – 38
Вільперт – 141
Волкогонов Д.А. – 81
Гайдеггер М. – 8, 116
Гайдер Ф. – 19
Гальперін П.Я. – 188
Гегель Г. – 140, 219
Гелбрейт Дж. – 146
Глассер В. – 92
Горбачов М. – 34
Гудін Р. – 81
Гумільов Л.Н. – 230
Гусев В.І. – 221
Давидов В.В. – 188, 299
Дарров К. – 24
Дейч М. – 7, 37, 249
Декарт Р. – 225
Джаніс В. – 42
Джеральд Г. – 7, 37, 249
Донченко О.А. – 10, 125, 197
Доценко Є.Л. – 7, 79–81, 83–85, 87, 249, 284
Елліс А. – 92
Елькін Д.Г. – 135
Ельконін Д.Б. – 298
Емері Ф. – 194
Жданова О.О. – 88
Зеліченко А.І. – 222
Зімбардо Ф. – 8, 38, 43, 44, 47, 49, 50, 86, 249, 273
Зіммель Г. – 185
Зінченко В.П. – 188
Знаков В.В. – 7, 88, 242, 243
Іванова В.В. – 57

- Іванько Л.І. – 200
Ісаєв Є.І. – 10, 170, 219, 246
Йокояма О.Т. – 81
Кабаченко Т.С. – 7, 74–77, 249, 282
Каган М.С. – 10, 139
Каган Л.Н. – 221
Казміренко В.П. – 10, 103–105,
121, 159, 178, 290
Кант І. – 140, 210
Карнегі Д. – 50, 54, 86, 290, 292
Карпенко З.С. – 171, 249
Киричук О.В. – 148
Клакхон Ф. – 142
Клейн – 141
Коваленко А.Б. – 7, 59, 61, 62,
64, 67, 68, 192, 249, 281
Ковальов Г.О. – 7, 10, 55, 58,
60, 249, 280, 282
Колесников В.Н. – 225–229,
231–234
Кольберг Л. – 207
Корнев М.Н. – 7, 59, 61, 62,
64, 67, 68, 192, 249, 281
Костюк Г.С. – 10, 192
Котарбінський Т. – 185
Коуган Н. – 8
Краус В. – 208
Крисько В.Г. – 105–111, 191,
249, 289, 291, 292
Ксенофонов В.І. – 221
Кун Т.С. – 115
Лазарук А.Ф. – 201, 206
Лебон Г. – 8
Лейбніц Г. – 225, 227
Леонтьєв Д.О. – 207, 208
Леонтьєв О.М. – 10, 76 170,
188, 190, 192
Лікі Р. – 17
Ліпатов С.А. – 141
Ломов Б.Ф. – 57, 168
Лотман Ю.І. – 57
Ляйпше М. – 8, 38, 43, 44, 47,
49, 50, 86, 249, 273
М'ясоїд П.А. – 188, 192
Максименко С.Д. – 192
Маноха І.П. – 7, 111, 113, 212,
249, 289, 291
Маслов А. – 57, 94, 242, 247
Матюшкін О.М. – 57
Мей Р. – 57
Мечников І.І. – 209
Михайловський М.К. – 67
Моляко В.О. – 69
Моран – 141
Московічі С. – 8
Ніцше Ф. – 92
Ньюкомб Т. – 8, 19
Олпорт Г.В. – 8, 203
Паккард В. – 7, 37
Перлз Ф. – 92
Петровський А.В. – 188
Петровський В.А. – 192, 223
Піаже Ж. – 159
Пірсонс – 155
Платон – 225
Попов Б.В. – 116, 119
Поппер К. – 185
Поршнев Б.Ф. – 63
Прото Л. – 81
Радзіховський Л.А. – 58
Равен – 103
Резвицький І.І. – 219
Рибалка В.В. – 10, 192
Ріган Д. – 17
Рікьор П. – 80, 81
Робінсон П.У. – 81
Роджерс К. – 57, 98, 247
Розенберг М. – 8

- Романенко Ю. – 125
Роменець В.А. – 10, 190, 208,
209, 212, 214, 215, 247
Рубінштейн С.Л. – 135, 136,
162, 188, 190, 191, 192, 247
Рувінський Л.І. – 206
Рудінов Дж. – 81
Рузавін Г.І. – 227
Сагатовський В.Н. – 81
Свонн В. – 48
Сінгер Дж. – 8
Сидоренко Є.В. – 7, 70–73, 249,
281, 283
Силуянова І. – 221
Скіннер Б.Ф. – 40
Сковорода Г.С. – 248
Слободчиков В.І. – 10, 170, 219,
246, 249
Соколова Е. – 221
Сократ – 225
Стродбек Ф. – 142
Стьопін В.С. – 10, 140
Тайгер Л. – 17
Тард Г. – 8, 66, 185
Татенко В.О. – 10, 158, 170,
209, 212, 216
Тедеші Дж. – 8
Титаренко Т.М. – 10, 212, 216
Трофімов Ю.Л. – 192
Уоллач М. – 8
Федотова В.Г. – 221
Фельдштейн Д.І. – 170
Фестінгер Л. – 8, 19, 44
Флоренська Т.А. – 58, 221, 249
Фокс Р. – 17
Франкл В. – 221, 225, 228, 234,
237, 240, 241, 247
Френч – 103
Фресс П. – 135
Фройд З. – 227–231, 233, 240,
241
Фромм Е. – 57, 92
Фурман А.В. – 7, 9, 11, 99–101,
115–118, 131, 140, 197–
199, 247, 249, 290, 294
Харріс – 141
Хейлі Дж. – 92
Ховланд К. – 8
Цуканов Б.Й. – 10, 134, 135
Чалдіні Р. – 7, 15, 19, 20, 22–
28, 30–32, 34–36, 87, 249
Шейн А.Е. – 141
Шейнов В.П. – 7
Шелдон С. – 88, 285
Шепель В.М. – 8
Шериф М. – 8
Шехтер С. – 8
Шіллер – Г. – 81, 140
Шостром Е. – 81, 87, 89, 92,
95, 285, 287
Юнг К.Г. – 126, 146, 197, 230–
234, 240
Яценко Е.М. – 7, 77, 78, 284

ЗМІСТ

Вступ	5
Розділ 1. КОНЦЕПЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ	15
1.1. Огляд концепцій психологічного впливу в зарубіжній психології .	15
1.2. Проблема психологічного впливу та способи її розв'язання у вітчизняній психології	55
Розділ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ОРГВПЛИВУ У СИСТЕМІ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ОСВІТИ	114
2.1. Вітакультурна парадигма і модульно-розвивальна стратегія в контексті організаційного впливу	114
2.2. Просторово-часові категорії психологічного оргвпливу	129
2.3. Організаційна культура як умова ефективності інноваційного психологічного впливу	138
2.4. Розвивальна взаємодія як сфера психологічного оргвпливу	148
Розділ 3. КЛАСИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ОРГВПЛИВУ У СФЕРІ ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	158
3.1. Пізнавально-суб'єктний вплив	158
3.2. Нормативно-особистісний взаємовплив	173
3.3. Ціннісно-індивідуальнісний самовплив	193
3.4. Духовно-універсумне самотворення	220
Висновки	249
Література	253
Додаток А. Програма курсу “Психологія впливу”	267
Додаток Б. Тести до практичних занять	271
Іменний покажчик	301

