Загальна психологія

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ОРГВПЛИВ У СТРУКТУРІ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ВЗАЄМИН

Оксана ГУМЕНЮК

Copyright © 2002

Суспільна проблема полягає у винятковій актуальності психологічного впливу в гармонізації міжособистих, міжгрупових та міжетнічних взаємостосунків у динаміці розвитку сучасного суспільства. Зокрема, її розв'язання дасть змогу гуманізувати та демократизувати діяльність соціальних інститутів (економічних, політичних, правових, етичних, культурно-ідеологічних та ін.), а також оптимізувати обмін культурними цінностями між поколіннями.

Мета статті – на теоретико-методологічних засадах наукового пізнання індивідуального світу людини *обґрунтувати психокультурну парадигму та модульно-розвивальну стратегію психологічного оргвпливу як основу розвивальної взаємодії* у системі інноваційного навчання залежно від: 1) чотирьох періодів функціонування модульно-розвивального процесу, що перегукуються із класами діяння за принципом кватерності (інформаційно-пізнавальний період відповідає суб'єктно-пізнавальному класу оргвпливу, нормативно-регуляційний – особистісно-нормативному, ціннісно-естетичний – індивідуальнісно-вартісному, духовний – універсумно-духовному); 2) соціально-культурно-психологічного простору і часу як основних категорій оргдіяння; 3) організаційної культури як чинника ефективного управління освітнім циклом.

Авторська ідея. Культурне становлення людини від народження до зрілості зумовлене змістом, формодинамікою і характером взаємовпливів, які вона проживає і котрі опосередковують соціокультурне наповнення її внутрішнього світу. Загальновизнано, що в сучасній психології наявні три *стратегії* та відповідні *парадигми психологічного впливу* (реактивна – імперативна, акціональна – маніпулятивна, діалогічна – розвивальна), а також описані різноманітні способи, види, принципи і механізми зазначеного діяння. Проте наші теоретико-методологічні пошуки у предметній сфері науки та інноваційної освіти як основних ресурсів суспільного розвитку виявили принаймні ще одну стратегію психовпливу – ***модульно-розвивальну,*** яка обстоюється *психокультурною парадигмою.* Суть останньої полягає в соціумно спричиненій внутрішній організації *самотворення* людини як суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума **[10б]**. Водночас саме новаційна стратегія спрямована на системне забезпечення безперервної розвивальної полідіалогічної взаємодії.

Обґрунтовані нами стратегія та парадигма психологічного впливу концептуально синтезують: теорію та методологію модульно-розвивальної освіти А.В. Фурмана, модель організаційного клімату В.П. Казміренка, циклоїдну модель переживання часу Б.Й. Цуканова, вітакультурний підхід у науці (Б.В. Попов, А.В. Фурман, О.Є. Гуменюк та ін.). У результаті *запропонована авторська модель взаємозалежності класів психологічного фрактального оргвпливу,* що обґрунтовує взаємопереходи і взаємодоповнення різних форм активності та образів суб'єктивної реальності у сфері актуальних і потенційних соціальних взаємин людини.

Сутнісний зміст: запропоновані й охарактеризовані парадигма та стратегія модульно-розвивального оргвпливу; обґрунтовані просторово-часові категорії оргдіяння та описана модель повного функціонального циклу оволодіння, творення і передавання організаційної культури у структурі спрямованого психологічного впливу.

Ключові слова: *модульно-розвивальна система, психокультурна парадигма, модульно-розвивальна стратегія, психологічний оргвплив, взаємовплив, самовплив, просторово-часові категорії, параметри простору, часова організація психіки, переживання часу, розвивальна взаємодія, організаційна культура.*

1. СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОКУЛЬТУРНОЇ ПАРАДИГМИ ТА МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ СТРАТЕГІЇ ОРГВПЛИВУ

Аналіз наукових джерел із проблеми психологічного впливу **[2а; 3; 5; 6; 16; 19; 23; 24; 27; 37; 42; 50]** дає підстави по-іншому 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 – індивідуальнісно-індивідуальнісного 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 – *психокультурна*. Вона змістовно обґрунтована *в науковому проекті модульно-розвивальної системи освіти і теорії освітньої діяльності* А.В. Фурмана **[45; 47]**. 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 [див. **10а; 10б; 11**]. 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.

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" **[32а, 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 1***, 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 *психокультурна*, 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 психокультурних оргформах взаємостосунків між учителем і учнем, викладачем і студентом **[11–13; 45–48]**. 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

Таблиця 1

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)	**Психокультурна** (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 полідіалогічної взаємодії
Підходи до інтерпретації людського життя	**Об'єктний** або **монологічний**		**Особистісний** або **інтер-суб'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

учасників навчальних взаємостосунків із психолого-педагогічним змістом різних етапів цілісного модульно-розвивального оргциклу й природно обстоює переважання психокультурного 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.

Модульно-розвивальна система орієнтується на паритетну *культуротворчу діяльність* учителя і 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

[13], 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 **[11]**.

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 **[47]**.

Необхідним засобово-організаційним підґрунтям *налагодження полідіалогічного психологічного оргвпливу є окремі різновиди змісту розвивальної взаємодії* ***(рис. 1).*** При цьому нові методзасоби диференціюються на: а) проблемно-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, закономірностями і механізмами*

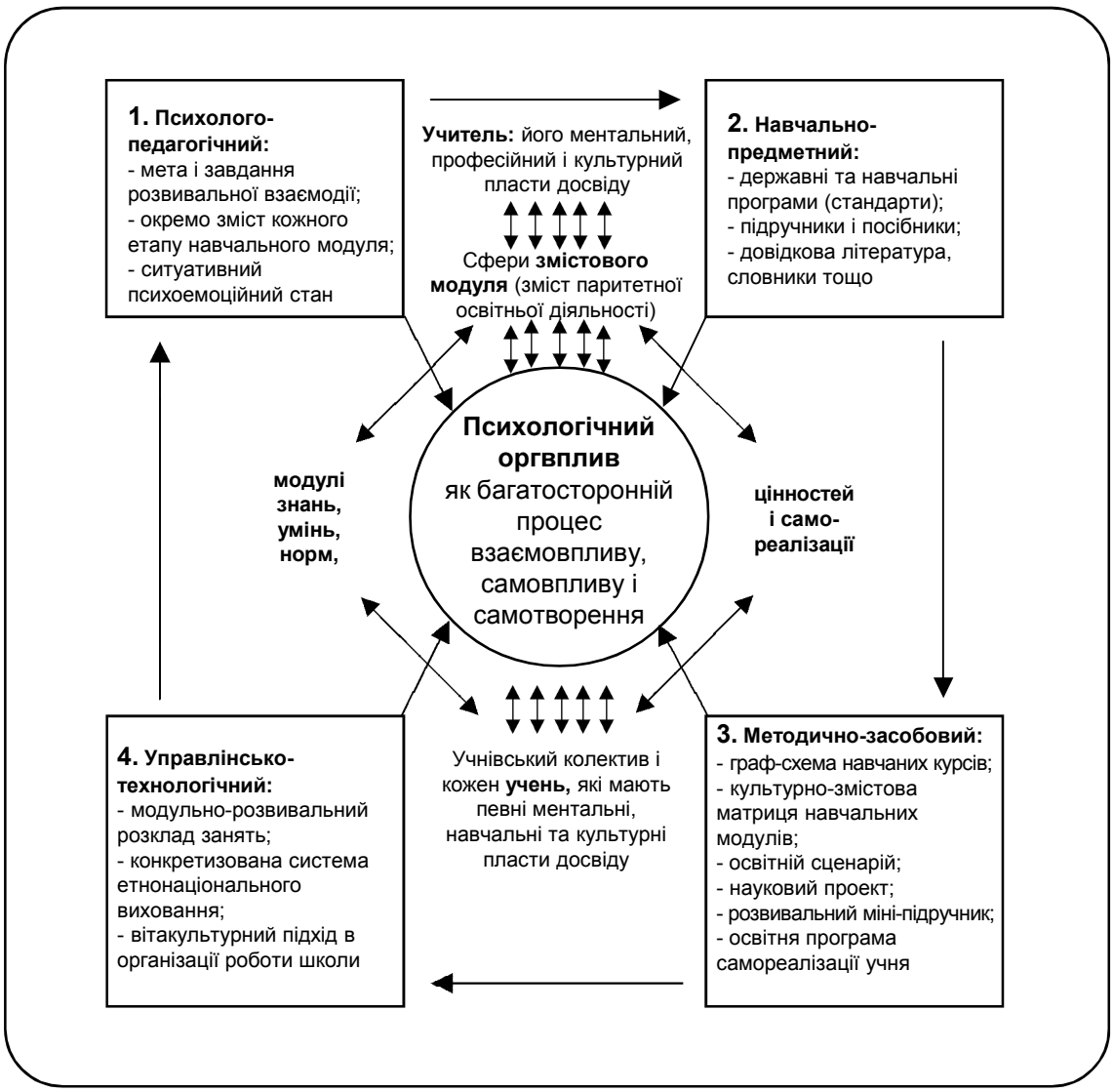

Рис. 1.

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

соціально-психологічної взаємодії у конкретному вітакультурному просторі навчальної групи, багатосистемно стимулюючи за допомогою паритетно-розвиткових впливів процеси культуро- 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 надбання (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 *психокультурну 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 вмінь. 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.

Психокультурна 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-смислову сферу еталонного змістового наповнення. Якщо трансляційно-знаннєва 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" **[15, 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'єктним, 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" **[15, 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. Наявність 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" **[15, 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-смисловим 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) суб'єктно-пізнавальний, б) особистісно-нормативний, в) індивідуальнісно-ціннісний, г) універсумно-духовний. Вирізнені 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. 2).***

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. Психокультурний характер модульно-розвивального впливу піднімає проблеми

Рис. 2.
Взаємозалежність класів психологічного фрактального оргвпливу в інноваційній системі модульно-розвивальної освіти

загальнометодологічного ґатунку, зокрема вимагає вивчення стану і перспектив розвитку сучасного психологічного пізнання у системах добування знань, нормування життєдіяльності, поціновування досвіду й духовного звеличення себе.

Отже, психокультурна 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, а й *людина духовна,* з її самобутнім внутрішнім світом й унікальним вітакультурним буттям. Проте ця складна проблема сучасної гуманітарної науки потребує окремого детального розгляду просторово-часових категорій психологічного впливу.

2. ПРОСТОРОВО-ЧАСОВІ КАТЕГОРІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО ОРГВПЛИВУ

Узагальненими *категоріями* модульно-розвивальної стратегії та психокультурної парадигми оргвпливу як цілісної системної структури є *соціально-культурно-психологічний простір* (СКПП) і *час*, у пізнанні природи яких утвердилися певні традиції наукового осмислення **[1; 20; 22; 24; 43; 49; 51** 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" **[24, 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" **[22, 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" **[49]** 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*" **[22, 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 **[22, с. 119–120]**. Отож аналізовані параметри як умови-чинники СКПП задіяні до функціонування організаційного клімату модульно-розвивального оргвпливу. Наприклад, клас суб'єктно-пізнавального впливу співвідноситься із параметром цілісності,

особистісно-нормативного – структурності, індивідуальнісно-ціннісного – автономності, універсумно-духовного – 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 учнем, викладачем і студентом, через котре опосередковуються принципи СКПП і механізми його особистого сприйняття. Загалом *модульно-розвивальна техноструктура освіти* відображає особливості психокультурних оргпроцесів і має "високу ступінь самостійності" **[14]**. 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 **[22, с. 125]**. Тому стан СКПП на тлі всього організаційного клімату формовиявляє 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 вчинку, 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 (вищеокреслені) його *параметри,* "під якими розуміємо комплекс провідних змінних, що да-

ють змогу вимірювати характеристики простору та оцінювати особливості динаміки соціально-психологічних процесів і стан організаційного клімату" **[22, 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'єктним 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 оргсистеми і водночас переконливо доводить про необхідність виділення *категорії* ***простору*** як важливого миследіяльнісного засобу теоретизування і методологічного аналізування в сучасній науковій психології.

Аналогічною категорією психокультурної 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" **[22, 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" **[22, с. 108]** вчителя і учня, викладача і студента, а й від надважливої для теорії і методології психології категорії ***"психокультурний 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" **[49, с. 15].** Фізики дійшли висновку, що час – це ключ до розуміння природи **[33, 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" **[49, с. 18]**. Крім того, неперервна подійність психічного життя характеризується тривалістю, послідовністю і ритмоструктурністю. Метрика і топо-

логія 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 **[1; 2; 9; 43; 49]**.

Результати фундаментальних досліджень **[20; 24; 49; 51]** 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, лине. Про це людина дізнається із власного досвіду" **[49, с. 5]**. У зв'язку з цим і категорія психокультурного 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 **[49, 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 **[28, 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" **[49, 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" **[49, с. 9]**.

П. Фресс у своїх дослідженнях **[43]** розмежував безпосередньо і опосередковано пережитий час. Його погляд на проблему підтримали Д.Г. Елькін **[51]**, С.Л. Рубінштейн **[35]**, Б.Й. Цуканов **[49]** та ін. Психокультурний час як певна реальність у модульно-розвивальному оргвпливі наявний у цих формах. Зокрема, *опосередковане ставлення до часу* задане у вигляді понять **[43; 49; 51]**, 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" **[49, с. 24]**. Цей годинник уроджений і залежить від регуляції центральної нервової системи **[40]**, яка є "найважливішим часовим пристроєм" **[49]**. *Опосередковане ставлення* учнів і студентів *до часу,* котрий переживається, *виникає завдяки інноваційним програмово-методичним засобам та різновидам*

змісту розвивальної взаємодії й вважається, власне, суб'єктним, 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 психокультурного 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" **[49, 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 **[49, с. 28]**. На ній теперішнє посідає особливе місце. Свого часу С.Л. Рубінштейн називав його "природною відправною точкою" **[35]**. У нашому випадку формат цінностей вчинку (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 індивідуальнісно-вартісного оргвпливу* перетинається із *теперішнім*, *клас універсумно-духовного – майбутнім, класи суб'єктно-пізнавального та особистісно-нормативного – із минулим.* Тому виділені нами класи мають складну не лише просторову, а й часову структури, та являють собою певне організаційно-психологічне утворення у потоці пережиття часу учнем чи студентом ***(табл. 2).***

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 неподільного злиття людини із Всесвітом.

Тому фундаментальні *категорії простору і часу дають змогу глибше зрозуміти психологічну природу організаційного впливу, який, зі свого боку, є базовою функцією СКПП і часу.*

Таблиця 2

Просторово-часова матриця категорій фрактального психологічного оргвпливу у системі модульно-розвивальної освіти

Класи психологічного оргвпливу	Суб'єктно-пізнавальний	Особистісно-нормативний	Індивідуальнісно-ціннісний	Універсумно-духовний
Параметри СКПП	Цілісність	Структурність	Автономність	Саморозвитковість
Основні властивості суб'єктивно пережитого часу	Минуле		Теперішнє	Майбутнє
Організаційно-психологічні етапи самотворення учасників паритетної безперервної взаємодії	Знання – Поведінка – Суб'єкт; Норми – Діяльність – Особистість		Цінності – Вчинок – Індивідуальність	Духовність – Пізнання – Універсум

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. **10б; 11**]. Останні компоненти задіяні до оргклімату соціально-психологічного простору-часу і знаходять системний формовияв в *організаційній культурі* як спектральному ланцюзі "філософських та

ідеологічних уявлень, цінностей, вірувань, очікувань, атитюдів, норм, котрі об'єднують організацію в єдине ціле …" **[52, с. 89]**. Крім того, оргкультура являє собою набуті *смислові 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 **[54]**.

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" **[46, с. 13]**. Тому "порятунок людини і природи можливий через порятунок культури, носіями якої є етноси" **[41, 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" **[21, с. 90]**. Така методологічна установка на розуміння сутності цього надскладного явища дала змогу А.В. Фурману "побудувати своєрідний методологічний квадрат" ***(рис. 3)*** **[46, с. 15]**.

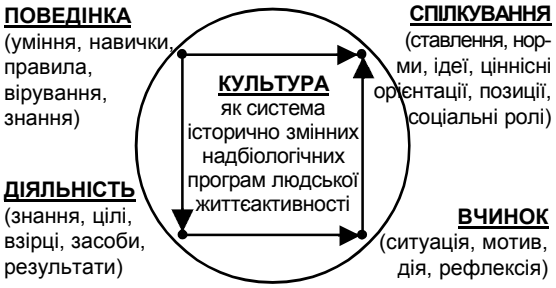

Рис. 3.
"Методологічний квадрат" основних складових-носіїв культури – програми поведінки, діяльності, вчиняння і спілкування (за А.В. Фурманом)

Теоретичну та емпіричну достовірність наведеної мислесхеми як методологічного опертя будь-якого системного соціально-гуманітарного дослідження підтверджують сучасні розвідки з теорії культури, філософії, історії, психології **[21; 34; 38; 46** 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" **[38, с. 63]**. Загалом "культура як суспільна форма вітальної активності виробила етнічні та міжетнічні механізми забезпечення фундаментальних смислів життя і в цьому розумінні є соціальною технологією" **[41, 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 транслюють ці смисли і значення. Отож "культура – це система історично розвиткових надбіологічних програм людської життєдіяльності (діяльності, поведінки і спілкування), які уможливлюють відтворення і зміну соціального життя в усіх його основних проявах" **[38, 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 **[29, 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. **29, с. 435–440**].

Прибічники 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 научіння, 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 – відправний момент у виборі ними відповідного способу дії, аналізу і прийняття рішень [див. **29**].

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, у відповідності з якими 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" **[38, 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 – надважливої складової організаційного клімату модульно-розвивального впливу. Отож природний код "передає від покоління до покоління біологічні програми" **[38, с. 63]**, 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 мисліедіяльність, проектує ефективне зреалізування кожного ***(рис. 4).***

Динамічна архітектоніка моделі вказує на те, що структурований зміст психологічного впливу водночас містить певну *інноваційну програму*, що подана у вигляді організаційних

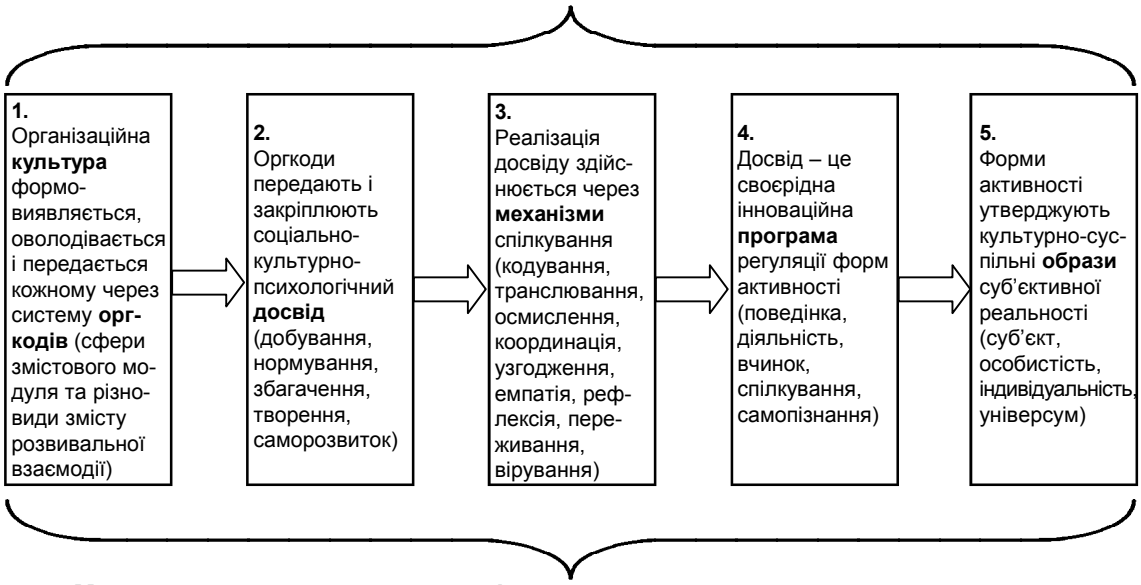

Рис. 4.
Модель повного функціонального циклу оволодіння, творення і передавання організаційної культури за модульно-розвивальної системи освіти

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" **[38, с. 65]**. Категорії культури ("загальне", "особливе", "одиничне", "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" **[38, 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", "індивідуальність", "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 взаємокореляція, що відображає суб'єктні, особистісні, індивідуальнісні, 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" **[38, 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 (див попереду статтю А.В. Фурмана).

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" **[38, 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" **[38, с. 67]** кожного конкретного часу, в) їх взаємозв'язок відображає інтегральне розуміння організаційного клімату модульно-розвивальної системи та "узагальнену картину індивідного світу, котру прийнято називати світоглядом епохи" **[38, 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 обґрунтовував "несвідомі компоненти фундаментальних цінностей культури як архетипи (несвідомі колективні переживання), які можуть тривалий час існувати як надособистісні психічні утворення, котрі керують індивідуальною психікою" **[38, 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" **[22, с. 339]**. Як зауважує Дж. Гелбрейт, основна

властивість корпорації – утримувати завдання, котрі не під силу окремій особі [**14, 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 розвиткової 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" [**38, 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" [**18, с. 384**].

ВИСНОВКИ

1. Психологічний оргвплив як основа розвивальної взаємодії вчителя та учня (викладача і студента) у системі інноваційного навчання, являє собою *багатосторонній* процес взаємовпливу, самовпливу і самотворення, котрий утілюється за допомогою *оргкодів,* які функціонують у структурі оргклімату, й водночас забезпечує динаміку різних форм активності (поведінка, діяльність, вчинок, самореалізація), які спричинюють утворення образів суб'єктивності (суб'єкта, особистості, індивідуальності, універсума).

2. Психокультурна *парадигма* та модульно-розвивальна *стратегія* є

підґрунтям оргдіяння, яке містить чотири класи впливів, котрі в сукупності утворюють *фрактальну систему психічної регуляції* та *самоорганізації* процесу культуротворення учасників спільного освітнього циклу.

3. Оргтехнологічна реалізація психологічного впливу відбувається 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 рівні психічної регуляції поведінки, діяльності, вчинку та спілкування.

4. 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.

5. 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).

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

7. Оволодіння, творення та передавання організаційної культури відбувається завдяки функціонуванню *оргкодів*, 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.

8. Світоглядні універсалії оркультури ("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. Водночас взаємозв'язок між категоріями-універсаліями повно забезпечує *інтегральне розуміння* організаційного клімату модульно-розвивальної системи.

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

2. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.

2а. *Андреева Г.М.* Социальная психология. – М.: Аспект-Пресс, 1998. – 376 с.

3. *Балл Г.А., Бургин М.С.* Анализ психологического взаимодействия и его педагогическое значение // Вопросы психологии. – 1994. – №4. – С. 56–66.

4. *Балл Г.А.* Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие // Психологический журнал. – 1997. – Т.18, №5. – С. 5–19.

5. *Библер В.С.* Диалог и творчество. – М.: Политиздат, 1975. – 400 с.

6. *Бодалев А.А.* Личность и общение. – М.: Педагогика, 1983. – 271 с.

7. *Буш Г.Я.* Диалогика и творчество. – Рига: АВОТС, 1985. – 318 с.

8. *Войтович Н.О.* Проблеми організаційного клімату у вищому закладі освіти /

/ Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – №10. – С. 6–9.

9. *Головаха Е.И., Кроник А.А.* Психологическое время личности. – К.: Наукова думка, 1984. – 207 с.

10.*Грабовець О., Яковенко Ю.* Релігія як соціальна технологія консолідації соціуму // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2001. – №3. – С. 111–122.

10а. *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.

10б. *Гуменюк О.* Психологія Я-концепції. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 186 с.

11.*Гуменюк О.* Самотворення Я-концепції за модульно-розвивальної оргсистеми // Психологія і суспільство. – 2001. – №2. – С. 33–76.

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

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

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

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

16.*Доценко Е.Л.* Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. – М.: ЧеРо, МГУ, 2000. – 344 с.

17.Життя етносу: соціокультурні нариси / Б. Попов, В. Ігнатов, М. Степико та ін. – К.: Либідь, 1997. – 240 с.

18.*Занковский А.Н.* Организационная психология. – М.: Флинта: МПСИ, 2000. – 648 с.

19.*Зимбардо Ф., Ляйппе М.* Социальное влияние. – СПб.: Питер, 2000. – 448 с.

20.*Зинченко В.П.* Время – действующее лицо // Вопросы психологии. – 2001. – №6. – С. 36–54.

21.*Каган М.С.* Философия культуры. – СПб.: ТООТК Петрополис, 1996. – 416 с.

22.*Казмиренко В.П.* Социальная психология организаций. – К.: МЗУУП, 1993. – 384 с.

23.*Киричук О.В.* Проблеми психології педагогічної взаємодії // Психологія. – Вип. 37. – К.: Рад. школа, 1991. – С. 3–12.

24.*Ковалев Г.А.* О системе психологического воздействия // Психология воздействия (проблемы теории и практики). – М.: АПН СССР, 1989. – С. 4–43.

25.*Ковалев Г.А., Радзиховский Л.А.* Проблема периодизации в психологии // Вопросы психологии. – 1985. – №3. – С. 110–120.

26.*Ковалев Г.А.* Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. – 1987. – №3. – С. 41–49.

27.*Корнєв М.Н., Коваленко А.Б.* Соціальна психологія. – К.: КДУ, 1985. – 304 с.

28.Краткий психологический словарь / Под ред. А. Петровского и М. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.

29.*Липатов С.А.* Организационная культура: концептуальные модели и методы диагностики // Организационная психология. – СПб.: Питер, 2000. – С. 432–443.

30.*Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.

31.*Маслоу А.* Психология бытия: Пер. с англ. – М.: Рефлбук, К.: Ваклер, 1997. – 304 с.

32.*Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.

32а. *Попов Б.В.* Альтернативна модель етносу та людини (кілька зауваг щодо вітацентричної парадигми) // Філософська думка. – 2001. – №4. – С. 37–54.

33.*Пригожин И.* От существующего к возникающему. – М.: Наука, 1985.

34. *Роменець В.А., Манoха І.П.* Історія психології XX століття. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.

35.*Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.

36.*Салсо Р.Л.* Когнитивная психология: Пер. с англ. – М.: Тривола, 1996. – 600 с.

37.*Сидоренко Е.В.* Личностное влияние и противостояние чужому влиянию // Психология влияния. – СПб.: Питер, 2000. – С. 11–31.

38.*Степин В.С.* Культура // Вопросы философии. – 1999. – №8. – С. 61–71.

39.Словарь современного русского литературного языка. – Т.1. – М.: АН СССР, 1959. – 767 с.

40.*Уинфри А.Т.* Время по биологическим часам. – М.: Мир, 1990. – 208 с.

41.Феномен нації: основи життєдіяльності / За ред. Б.В. Попова. – К.: Знання, 1998. – 264 с.

42.*Флоренская Т.А.* Я против «Я». – М.: Знание, 1985. – 80 с.

43.*Фресс П.* Восприятие и оценка времени // П. Фресс, Ж. Пиаже. Экспериментальная психология. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. 6. – С. 88–130.

44.*Фромм Э.* Душа человека. – М.: Республика, 1992. – 430 с.

45.*Фурман А.В.* Модульно-розвивальна система: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

46.*Фурман А.В.* Психокультура української ментальності. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.

47.*Фурман А.* Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 105–144.

48.*Фурман А.* Українська ментальність та її культурно-психологічні координати // Психологія і суспільство. – 2000. – №1. – С. 9–73.

48а. *Хъелл Л., Зиглер Д.* Теории личности. – СПб.: Питер-Пресс, 1997. – 608 с.

49.*Цуканов Б.И.* Время в психике человека. – Одесса: Астропринт, 2000. – 220 с.

50.*Чалдини Г.* Психология влияния. – СПб.: Питер, 2000. – 272 с.

51.*Элькин Д.Г.* Восприятие времени. – М.: АПН РСФСР, 1962. – 212 с.

52.*Kilmann R., Saxton M.J. & Serpa R.* Issues in Understanding and Changing Culture // California Management Review, Winter, 1986. – P. 89.

53.*Rogers C. A.* Client – centered, Personcentered approach to therapy. – In: Psychotherapists Cashbook: Theory & Fechnigue in Practice // Kutash & A.Wolf (eds) SFr, 1985.

54.*Smircich L.* Concepts of culture and organizational analysis // Administrative Science Quarterly, Vol. 28, 1983. – P. 339–358.

Надійшла до редакції 3.08.2002.

Академія педагогічних наук України
Інститут соціальної та політичної психології

НАКАЗ № 7

від 22 грудня 2001 року (витяг)

§ 1

За результатами конкурсу наукових праць, підручників та посібників, опублікованих співробітниками Інституту впродовж 2001 року за плановою науково-дослідною тематикою чи на виконання рішень органів державної влади та на підставі рішення конкурсної комісії про присудження премій

НАКАЗУЮ:

2. Премію у номінації «Краща наукова стаття у фаховому виданні» у розмірі 500 грн. надати завідувачці лабораторії психології мас та організацій Донченко О.А. за статтю «Психологія трансперсональних конструктів» у журналі **«Психологія і суспільство»** 2001. – № 3.

Директор **М.М. Слюсаревський**