

ПАРАМЕТРИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ В КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Елеонора ЯЩЕНКО

Copyright © 2002

Суспільна проблема. Психологічний вплив є важливою проблемою сучасної психології, оскільки у процесі суспільствотворення набуває актуальності ґрунтовне знання психологічних закономірностей, котрі прогнозують установки і вчинки людей, а також пошук методів, форм, видів, класів, способів і засобів управління масовими психічними явищами. Тому ефективність психовпливу у системі культурно зорієнтованих педагогічних взаємостосунків передусім визначається професійним вибором та оперуванням параметрами освітнього діяння, умілим практичним застосуванням психомистецьких технологій ведення навчального процесу в інноваційній школі модульно-розвивального типу.

Мета статті – провести структурний аналіз параметрів психологічного впливу, обґрунтувати особливості педагогічного діяння у загальному контексті культурного становлення учнів на всіх етапах цілісного модульно-розвивального процесу.

Авторська ідея. Параметри психологічного впливу актуалізують суб'єктний потенціал особистості, а саме: потреби, установки, мотиви, здібності, поведінку, свідомість, вчинки. Наукове проектування та мистецьке оперування змістовим наповненням цих параметрів спричинює прискорення психокультурного розвитку

учня в інноваційному середовищі паритетних взаємостосунків.

Сутнісний зміст: обґрунтовані *основні* та *похідні параметри* соціально-культурного простору в контексті розвивальної взаємодії; окреслені показники ефективності психологічного впливу та проведений їх структурний аналіз; запропонована схема оптимального використання видів, способів та методів психологічного впливу в цілісному циклі інноваційного освітнього процесу.

Ключові слова: *психологічний вплив, параметри ефективності, суб'єкт-суб'єктна та психокультурна парадигми, модульно-розвивальна стратегія, розвивальна взаємодія, класи, види, типи психологічного діяння, форми, способи, методи, засоби психологічного впливу, психокультурний розвиток.*

У психології термін “вплив” означає процес і результат зміни індивідом поведінки іншої людини, установок, намірів, оцінок, уявлень та інших психічних станів і процесів при взаємодії з нею [9, с. 89]. Проблема психологічного впливу посідає особливе місце в історії наукового знання, оскільки контурно обґрунтовує надійні засоби і методи управління груповими та індивідуальними явищами. Тому цей вплив – не лише надскладний феномен у

системі психологічного пізнання, а й інтегральне поняття та системоутворювальна категорія сучасної теоретичної психології.

У системі національної освіти важливим завданням розвивальної взаємодії у структурі педагогічних взаємин є всебічні знання і мистецьке використання параметрів доцільного психологічного впливу. Під “параметрами” розуміють ті комплексні або одиничні характеристики, котрі, з одного боку, виступають як властивості досліджуваної реальності, а з іншого – можуть використовуватись як змінні її вимірювання [5, с. 81]. Саме за допомогою комплексу змінних можна виміряти характеристики соціально-культурного простору та оцінити особливості динаміки зовнішнього діяння. Ці змінні визначаються “цілісністю, структурністю та автономністю” [5]. Тоді зміст першої полягає в тому, що значна частина парадигм, наукових підходів, аспектів, принципів, видів психовпливу – носії властивостей та особливостей, котрі інтегрально притаманні процесу стороннього тиску загалом. Показниками структурності є обсяг, інтенсивність і складність взаємодії між основоположними ланками даного процесу. Похідні параметри – це, на наш погляд, стратегії, види, класи, типи, методи, засоби, форми, аналіз яких може висвітлити архітектоніку складноструктурованого психологічного впливу. Цілісність і структурованість як основні параметри психодіяння взаємодоповнюються ще одним показником – автономією структурних елементів досліджуваного процесу. Він виявляє спектр можливих напрямків вільного вибору засобів і способів, яким володіє цілісна структура аналізованого впливу.

В сучасній школі можливість коректного керівництва психодуховними станами учнів реалізується у процесі розвивальної взаємодії шляхом варіативного оперування різноманітними параметрами ефективного психологічного впливу (*див. рис.*), а саме за допомогою: методів такого впливу (виховних, психокорекційних, діалогічних), а також його різних суб’єктних засобів (вербальних і невербальних), способів (наслідування, переконання, зараження, навіювання тощо), форм (міжособистісних, групових, масових), видів (цілеспрямованого, нецілеспрямованого, прямого, опосередкованого, індивідуально-специфічного, функціонально-рольового). Під час аналізу зазначених параметрів дослідниками виокремлюються класи (соціальні, культуротворчі, аутовпливи), принципи (лінійний, нелінійний, ймовірний) і стратегії (імперативна, маніпулятивна, розвивальна, модульно-розвивальна) впливу [4; 6; 7]. Останні доповнюються парадигмами (об’єктна, суб’єктна, суб’єкт-суб’єктна, психокультурна), аспектами (інтенціональний, операціональний, результативний, статусно-рольовий), типами стороннього діяння (монологічний, діалогічний, суггестивний) [1; 2; 7].

Відомо, що ефект психологічного впливу особистості позначається на зміні її суб’єктивних характеристик, а саме на: 1) базовому рівні особи (темпераменті, характері, емоційній сфері, здібностях); 2) досвіді, знаннях, навичках, звичках, уміннях, нормах, вартостях; 3) спрямованості, світогляді, морально-етичній та естетичній сферах; 4) установках, диспозиціях, ставленнях особистості до світу, інших людей, самої себе; 5) діяльності

і спілкуванні. Якщо застосувати ці характеристики людини до навчально-виховного процесу, то організуючі впливи шкільної освіти стимулюватимуть зародження і розвиток потоку внутрішніх процесів психосоціального зростання особистості, спричинюючи формування у неї високих моральних якостей, творчого потенціалу і духовного самовдосконалення. Але не завжди педагогічні дії характеризуються конструктивністю і спричинюють позитивні внутрішньорозвиткові зміни в учнів, оскільки вчителі неспроможні налагодити продуктивне спілкування з ними. Звідси – певна неадекватність психологічних впливів індивідуальним та віковим характеристикам учня, байдужість до його інтересів і потреб. Тому виникає об'єктивна потреба втілити параметри модульно-розвивальної стратегії та психокультурної

парадигми у практику роботи школи. Але спочатку звернімося до історії виникнення проблеми психологічного впливу загалом.

Г.О. Ковальов описує три основні парадигми, за допомогою яких можна пояснити природу і закономірності психічної реальності, спираючись на відомі стратегії міжособистісного впливу [6; 7]. Першою є об'єктна або реакційна парадигма, згідно з якою психіка і людина розглядаються як пасивні об'єкти зовнішнього впливу, як їхній продукт. Вона обстоює імперативну стратегію, основні функції якої – контроль за поведінкою та установками людини, підкріплення і спрямування їх у потрібному напрямку. Реалізація даної стратегії відбувається там, де особистість через обставини має обмежені можливості здійснювати самостійний вибір вчинків і приймати власні рішення. Тому



Рис.

Структурний аналіз параметрів психологічного впливу в модульно-розвивальній системі навчання

це має місце в екстремальних ситуаціях, тобто за умов явного дефіциту часу. В навчально-виховному процесі, де основне завдання пов'язане з розвитком потенціалу учнів, ця стратегія є неефективною.

Сучасна психологія не розглядає людину як “пасивний реактор”. Сьогодні головне – її активність і вибірковість у процесі відображення зовнішнього впливу. Це проголошує акціональний підхід, що обґрунтований у західній когнітивній психології. Головною проблемою тут є цілі, етичність людей загалом та їхня відповідальність за нові відкриття, які мають бути застосовані на користь людства. Мовиться про тонкий механізм маніпуляції свідомістю, розробку методів контролю за психікою людини. Тому зазначена стратегія впливу в межах акціональної парадигми визначається як маніпулятивна. Отож і тут, незважаючи на присутність у тлумаченні психічної активності та індивідуальної вибірковості суб'єктивного відображення, при використанні конкретних методів впливу людина все ж залишається об'єктом зовнішньої сугестії та маніпулювання, а відтак зберігається монологічний погляд на пасивну роль особистості у світі.

Оптимістична традиція гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Мей, Е. Фромм та ін.) виходить із позитивних тенденцій існування кожної людини, обстоюючи толерантність, добродушність, альтруїзм, свободу, духовність у соціальних взаємостосунках. Цей напрямок характеризується як “суб'єкт-суб'єктний”, або “діалогічний”. Тут особистість – результат і продукт спілкування, інтерсуб'єктне утворення. Водночас психіка аналізується як відкрита динамічна система, котра

володіє внутрішніми і зовнішніми контурами регулювання [3]. У цьому контексті також розглядається питання психологічної структури, змісту і механізмів психологічного впливу як центральної ланки розв'язальної стратегії будь-якої суб'єкт-суб'єктної взаємодії [1; 7]. Головна соціальна умова реалізації останньої – діалог, а ефективна організація його визначається емоційною та особистісною відкритістю партнерів-комунікантів, їхнім позитивним настроєм, довірою один до одного, емпатійністю у вияві почуттів. Стверджується, що саме у ситуації діалогу дві особистості утворюють певний спільний простір, який має конкретну часову протяжність і створює картину єдиної емоційної події у взаємостосунках. Він продукує сприятливий психологічний фон для довольного обміну думками і почуттями між людьми, з його допомогою запускаються глибинні механізми психічного, котрі забезпечують можливість поступального особистісного розвитку і саморозвитку, стимулюють вияв їхніх творчих можливостей. Саме тут психіка розглядається як відкрита динамічна система, котра містить взаємо- і саморегуляційні контури поведінки і діяльності.

Загалом можливість керівництва психічною активністю індивіда підтверджують наукові факти теорії психологічної взаємодії Г.О. Ковальова [6], яка знайшла підтримку і подальший розвиток у дослідженнях Г.О. Балла, М.С. Бургіна та ін. [4; 7; 9; 11]. Так, за останні десять років у підніжжі інноваційної школи виникла і сформувалась ще одна, відмінна від трьох вище зазначених, парадигма психологічного впливу – *психокультурна* [2]. Як зазначає О.Є. Гуменюк, вона теоретично об-

грунтована А.В. Фурманом в авторському науковому проєкті модульно-розвивальної системи освіти і теорії освітньої діяльності [13]. Її сутнісний зміст полягає в набутті, усвідомленні, нормуванні і поширенні кожною особистістю як учасником безперервної розвивальної взаємодії кращого етнонаціонального досвіду не лише у процесі навчання, а й за межами школи, щонайголовніше – у його внутрішньому світі як стійкому процесі самотворення власної Я-концепції [2].

Стратегія психокультурної парадигми названа *модульно-розвивальною*, тому що метою і результатом спрямованого психологічного впливу є культурне зростання, вдосконалення актуального соціуму та самої людини. До того ж це програма, котра працює на розкриття інтелектуальної, соціальної, вартісної та духовної творчості особистості. Загалом у теорії модульно-розвивального навчання обмежена дія моделей “монологічних” форм взаємодії, що характерно для змісту традиційного навчання, у підґрунті якого керуючим завжди є вчитель, а керованим – учень. Останній, навпаки, відіграє роль рівноправного партнера, тобто він має змогу на окремих етапах інноваційного циклу обстоювати свої ідеї, пропонувати власні концепти, методики тощо. Звідси реальна можливість кожного розкрити унікальні внутрішні можливості для саморозвитку і розкриття творчого потенціалу.

Окрім цього, в модульно-розвивальному навчанні основними категоріями впливу є простір і час, що допомагають “опосередковувати через себе усі види зовнішнього тиску, а також впливають на рівні психічної регуляції поведінки, діяльності, вчинку та спілкування” [4]. Це означає,

що інформація і події, котрі впливають на свідомість учня, співвідносяться та інтерпретуються відповідно до структури його когнітивного і ширше – психологічного простору. Він багатоаспектний і багатовимірний, тому що містить характеристики, які формуються у досвіді учня як значення, поняття, схеми, концепти, тексти. Інформація, що надходить ззовні, наповнює простір залежно від часової, ментальної і соціальної перспектив розширення внутрішнього поля учня семантичним змістом. Звідси, власне, ефективність психологічного впливу, що залежить від вибору особистої дистанції (зони тіла) та міжособистісного простору, котрий визначає ступінь близькості або формальності контактів між учасниками педвзаємин, їхньої внутрішньої спільності, емоційного взаємопроникнення.

У системі модульно-розвивального навчання важливе значення має психомистецьке управління міжособистісним простором, котре містить великий потенціал психологічного впливу і виявляється в майстерності вчителя працювати із просторово-часовими імперативами внутрішнього світу учня. Це забезпечує технологічний ланцюг модульних етапів міжсуб’єктного зближення учасників паритетних взаємин. Тут ефективність зазначеного психовпливу залежить не лише від точності накладання семантичних полів учителя і учнів, а й від його своєчасності, ситуативно-діалогічної гармонійності.

Категорія часу може бути розкрита за допомогою такого поняття, як досвід переживань значимих подій учня, або емоційний стан, і розглядатися в контексті змісту саногенного і патогенного мислення особистості. Крім того, переживання часу “відбу-

вається завдяки часовій організації психіки, що функціонує у свідомості учнів у вигляді безпосередньо (закладений у механізмі власного біологічного годинника) й опосередковано пережитих вимірів часу (виникає завдяки інноваційним програмово-методичним засобам та різновидам змісту розвивальної взаємодії)” [4].

За традиційної системи освіти важко забезпечити сприятливі для кожного учня умови розвитку продуктивних форм активності. Кращі реалії у цьому сенсі має модульно-розвивальна система [3, с. 29], у якій підтримуються саме ті психічні стани і процеси, які є основою виникнення і функціонування особистісних новоутворень конструктивно-енергетичного характеру. Це стає можливим завдяки ефективному психологічному впливу вчителя при управлінні дидактичним, цільовим, змістовим, навчальним, формальним, процесуальним, технологічним, результативним, графічним, текстовим та іншими різновидами модулів, що взаємозалежно функціонують під час перебігу цілісного модульно-розвивального процесу [10; 13; 14] і забезпечують психосоціальне зростання вчителя і учня. На противагу цьому традиційне навчання обмежує соціальну зрілість останніх вербально-теоретичним змістом. Пізнавально-інформаційна орієнтація педагогічних взаємин однобоко розкриває потенціал інтелектуальної сфери особи. У результаті важливі психічні властивості учня (ставлення, вірування, переконання) не наповнюються належною міжсуб'єктною енергетикою і не знаходять об'єктивації у високоморальних формах поведінки, спілкування, діяльності (акти співчуття,

духовного прозріння, вчинки добра, краси) [3, с. 36].

Нова освітня модель національної освіти розв'язує проблему переходу від школи-обов'язку до *школи-вершини самовдосконалення*, від навчальної схеми засвоєння знань до психосоціальної моделі розвитку особистості. Саме таке зростання вчителів і учнів реалізовується в експериментальних школах Інституту ЕСО як “поетапне і рівноцінне взаємоповнення інформаційно-пізнавальних, нормативно-регуляційних, ціннісно-сміслових та духовно-креативних структур ментального досвіду учасників розвивальної взаємодії” [10, с. 2–3]. Воднораз психологічний вплив за модульно-розвивальної системи – результат реалізації цілей спілкування, що слугує вагомим показником розвиткової ефективності навчальних занять. Відтак запропоноване поперемінне переважання видів, способів, методів і параметрів спрямованого діяння на етапах інноваційного цілісного циклу виявляє оптимальну стратегічну лінію у мистецько-дидактичній організації психологічного впливу (*таблиця*).

На *чуттєво-естетичному етапі*, окрім дії основного параметру психологічного впливу – цілісності, існують і похідні, а саме: види, способи та методи, котрі спричиняють утворення позитивного емоційного досвіду в структурі педагогічних взаємин. Тому, використовуючи вид індивідуально-специфічного впливу, вчитель інноваційної школи зацікавлює учня передусім власною особистістю. Призначення цього нульового етапу полягає у відновленні комфортних емоційно-психологічних взаємостосунків учасників навчання

Таблиця

Оптимальні види, способи та методи психологічного впливу,
що взаємозалежно використовуються на етапах цілісного модульно-
розвивального метапроцесу

Етапи модульно-розвивального процесу	Параметри психологічного впливу			Основні психосоціальні новоутворення (за А.В. Фурманом)	
	Основні	Похідні			
		Види	Способи		Методи
0. Чуттєво-естетичний	Цілісність	Індивідуально-специфічний	Емоційне зараження	Організаційні	<ul style="list-style-type: none"> - позитивний емоційний досвід; - відновлення теплих взаємостосунків; - організація зворотного емоційного зв'язку; - підвищене зосередження уваги на значимих подіях; - передача власних емоцій, станів; - взаємовплив; - установка на паритетну співпрацю та спорідненість інтересів.
1. Установчо-мотиваційний		Цілеспрямований, прямий	Взаємопереконавання	Управлінські	<ul style="list-style-type: none"> - актуалізація мотиваційних резервів учня; - зміна суб'єктивних характеристик особистості; - створення психологічного клімату довіри між учителем і учнем; - відчуття учнем власної компетентності; - внутрішнє включення вчителя і учня у ситуацію вільного вибору; - позитивне проблемно-діалогічне прийняття учнем навчально-виховних цілей; - розуміння та усвідомлення школярами структурно-часової моделі цілісної навчальної діяльності.
2. Теоретично-пошуковий		Цілеспрямований, опосередкований	Діалогічний пошук	Діалогічно-рекомендаційні	<ul style="list-style-type: none"> - розвиток проблемного бачення і мисленнєвих дій; - переборення кожним учасником навчального процесу внутрішніх проблемних ситуацій, які функціонують на основі єдиної навчальної проблемної ситуації; - задіяння системи прийомів, необхідних для розв'язання проблемних задач; - змістовність і розгорнутість зовнішнього і внутрішнього навчальних діалогів; - висунення системи гіпотез; - вибір оптимальних рівнів розв'язування учнями проблемних завдань залежно від їхніх інтелектуально-вольових можливостей; - зіткнення учнів з особистою невизначеністю, інтелектуальним утрудненням, смисловими суперечностями та їх емоційно-психологічне переживання.
3. Оцінювально-смысловий		Цілеспрямований, прямий	Самооцінювання	Оцінювальні, психокорекційні, пошукові	<ul style="list-style-type: none"> - первинне осмислення здобутого соціально-культурного досвіду; - формування пошуково-смыслового поля; - розвиток оцінки і самооцінки, контролю і самоконтролю; - оцінювання учнями правильності набутих знань; - корекція адекватності оволодіння навчальною інформацією; - актуалізація соціально-нормативних труднощів і суперечностей як невідповідності між теоретичними знаннями і потребами їх практичного використання; - спонукання до аутовияву; - проміжна рефлексія учителем правильності форм і методів розвивального навчання.
4. Адаптивно-перетворювальний		Цілеспрямований, прямий	Занурення в криптичні ситуації	Творчий аутовияв	<ul style="list-style-type: none"> - нормотворча активність учня; - творче перенесення знань у нові умови діяльності; - розуміння нових принципів і способів їх використання; - розвиток творчої уяви; - взаємооцінювання здобутих знань і вироблених умінь учнями; - осмислення ефективності різних норм освітньої діяльності в нетипових ситуаціях; - організація здобутих знань як внутрішньо нормативних; - досвід соціальної роботи учнів за новоствореними планами, проектами, програмами, інструкціями, методами, технологіями.
5. Системно-узагальнювальний		Цілеспрямований	Індуїювання досвіду на мисленнєвому та емоційному рівнях	Організаторські, управлінські	<ul style="list-style-type: none"> - розвиток уміння порівнювати і зіставляти світоглядні підходи; - досвід встановлення причинно-наслідкових зв'язків; - актуалізація ментального досвіду школярів; - ціннісно-естетичне ставлення до здобутих учнями знань і норм; - формування узагальнень та систематизація явищ; - встановлення зв'язків і закономірностей між поняттями і явищами (аналіз і синтез); - структурування освоєного освітнього змісту, встановлення логічних зв'язків між його компонентами.
6. Контрольно-рефлексивний		Індивідуально-специфічний	Індивідуальні – нійні	Полідиалогічні, контрольні	<ul style="list-style-type: none"> - розвиток критичної та творчої рефлексії; - збагачення ціннісно-естетичної сфери особистості; - взаємозалежність оцінки учителя і самооцінки учня; - спільний звіт учителя і учня про соціальне зростання протягом проходження певного функціонального циклу; - усвідомлення освоєного набору норм діяльності; - особистісний відбір змістових цінностей; - рефлексивне переструктурування особистісних знань, норм і цінностей.
7-8. Духовно-естетичний та спонтанно-креативний	Цілеспрямований, прямий	Самопідання	Полідиалогічні	<ul style="list-style-type: none"> - рефлексія духовних підвалин особистісного розвитку учня; - емоційно-креативне вивільнення учня під час відкритої освітньої самодіяльності; - духовно-естетичні афекти і вчинки як внутрішні продукти власної творчості; - самонавчання особистості на основі осмислення власних думок, мрій і прагнень; - самоаналіз внутрішнього збагачення; - розвиток креативності; - осмислення учнем потреби у власному духовному самовдосконаленні, нових горизонтів самореалізації. 	

після більш-менш тривалої перерви. Оптимальними методами тут є організаційні дії-заходи, коли вчитель емоційно налагоджує зворотний зв'язок з учнями, зосереджує їхню увагу на цікавих новинках і фактах соціокультурної практики. Використовуючи емоційне зараження, він наповнює аудиторію власними позитивними емоціями, станами, пориваннями. *Розгортається процес взаємовпливу*, на якому виникає установка на паритетну співпрацю, спорідненість інтересів та освітніх дій.

Установчо-мотиваційний етап спрямований на активізацію пізнавальних психічних процесів особистості. Тому він наповнюється змістом прямого і цілеспрямованого міжсуб'єктного контактування з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей, характеру емоційних, розумових та вольових процесів, операційного функціонування освітнього простору-часу. Взаємопереконавання як спосіб психологічного впливу спричинює зміну суб'єктивних характеристик (потреб, мотивів, установок тощо) особистості. Вчитель керує проблемно-діалогічним перебігом мисленневої та емоційної активності школярів, стимулює зародження і розвиток їхніх потребо-мотиваційних станів і структур. Крім цілісності, психовплив здійснюється за допомогою цілеспрямованості, взаємопереконавання, де основна *форма взаємостосунків* – міжособистісна, а *метод* – управлінський.

Теоретично-пошуковий етап відрізняється від попередніх плануванням та формовиявом пошукувань теоретичного змісту. Його метою є розвиток пошукової активності учнів, їхньої самостійності в обґрунтуванні навчальних проблем і розв'язку

проблемних ситуацій. Цей етап реалізує діалогічні взаємостосунки, оскільки групова миследіяльність школярів спрямовується на те, щоб вони побачили раціональну ідею у розв'язанні проблемної задачі. Вчитель тут діє *опосередковано*, використовуючи *діалогічно-рекомендаційні методи впливу*. Відтак і психологічний вплив даного етапу визначається оптимальними параметрами ефективності, а саме: основними – цілісністю та частково структурністю і похідними – *видом* (цілеспрямованим, опосередкованим), *способом* (діалогічним пошуком), полілогічними методами і типами впливу.

Оцінювально-смысловий етап спрямований на первинне осмислення теоретичного змісту оцінювання і самооцінювання освоєних теорій та закономірностей. Цілеспрямований вплив учителя спричинює формування в учнів норм, умінь, навичок та еталонів бажаної діяльності. На цьому етапі реалізується функція *саморегулювання психіки* учнів у двох взаємопов'язаних контурах: а) “зовнішньому”, котрий реалізується в результаті *оцінювальних* та *психокорекційних* методів впливу вчителя, і б) “внутрішньому”, який виявляється у формі *аутовпливів*. Тут учитель безпосередньо діє на школяра задля його стимулювання до творчого самовиявлення. Звідси природно, що на даному етапі серед основних параметрів психологічного тиску оптимальним є *структурність*, а похідними – *цілеспрямований прямий вплив* на учня, передусім через спосіб його творчого самореалізування, оцінювальні і психокорекційні методи співпраці.

Адаптивно-перетворювальний етап спрямований на формування нормотворчої активності учнів. Учи-

тель, використовуючи основний параметр структурності та похідні параметри психовпливу, щонайперше спосіб занурення особистості в критичні ситуації, спричинює розуміння учнями нових норморегуляційних принципів та їх практичного використання. Для реалізації експериментальних методів зазначеного впливу він підбирає певні завдання, котрі супроводжуються педагогічним керівництвом соціалізації здобутих наукових знань.

Системно-узагальнювальний етап наповнений *організованим відновленням* здобутих знань і норм у контексті власного ментального, у т. ч. світоглядного, досвіду. На ньому вступають у дію *культуротворчі впливи*, котрі ведуть до проєкції освоєних знань і норм на ту чи іншу життєву чи суто історичну ситуацію, власний світогляд чи переживання учня. Основними параметрами тут є: структурність та частково автономність, похідними – вид впливу вчителя (цілеспрямований, специфічний тощо) і спосіб ситуативного діяння. Крім того, найзручнішими методами психовпливу видаються *організаторські* та *управлінські* заходи, що дають змогу стимулювати міжіндивідуальні взаємостосунки школярів. Учитель, виявляючи своє індивідуальне Я, відіграє роль творця життя і культури, є носієм еталонного досвіду і загальнолюдської мудрості.

Контрольно-рефлексивний етап реалізується через параметр автономності та індивідуально-специфічний вплив учителя, котрий спричинює розвиток творчої рефлексії учнів, збагачує їхню ціннісно-естетичну сферу ідеями та ідеалами, ставленнями і оцінками, віруваннями й переконаннями, установками та цінніс-

ними орієнтаціями. На цьому етапі, вдаючись до *полідіалогічних* та *контррольних* методів, наставник домагається змін у психохарактеристиках наступників – установках, світогляді, морально-етичних нормах, визначає розвивальну результативність групи, освітнього культуротворення та психосоціального зростання кожного. Індивідуальнісний спосіб впливу допомагає педагогу створити ситуацію духовного контакту та рефлексії паритетних здобутків.

На *духовно-естетичному та спонтанно-креативному етапах* використовуються основні (автономність) та похідні (види, способи, методи) параметри психологічного впливу. Це, щонайперше, цілеспрямована дія, методи самоаналізу, полілогічне контактування шляхом самопізнання. Методи і способи, якими оперує вчитель, стимулюють творчу активність особистості, а учнівський самоаналіз набуває ціннісно-сміслових вимірів (добра, віри, істини, гармонії, краси).

Отже, на кожному етапі навчального модуля у системі модульно-розвивальної стратегії виокремлюються певні параметри психологічного діяння у загальній логіці розгортання паритетної освітньої діяльності вчителя і учнів. Зокрема, цілісність переважає в основному на чуттєво-естетичному, установчо-мотиваційному та частково на теоретично-пошуковому етапах цілісного модульно-розвивального метапроцесу. Структурність доповнює змістово-пошуковий та проявляється на оцінювально-перетворювальному етапі, автономність задіяна частково на системно-узагальнювальному та є домінуючою на контрольно-рефлексивному й духовно-естетичному етапах нав-

чального метапроцесу модульно-розвивальної стратегії. Сутнісний зміст похідних параметрів (види, способи, методи) більшою чи меншою мірою сприяє полімотивації навчальної праці школярів, психосоціальному саморозвитку та культурному становленню людини загалом.

ВИСНОВКИ

1. Параметри психологічного впливу, щонайперше види, методи, способи є характеристиками соціально-культурного простору, котрі визначають особливості динаміки та архітектоніку складноструктурованого психологічного діяння, головно від пошуково-діалогічних операцій та дій до психокультурних новоутворень учнів.

2. Ефективність психологічного впливу в системі культурно зорієнтованих освітніх взаємин визначається двома основними умовами: науковим проектуванням оптимального набору методів, видів і способів взаємоспричиненого психолого-педагогічного діяння та психомистецьким утіленням цього набору (від чуттєво-естетичного та установчо-мотиваційного етапів до контрольно-рефлексивного та спонтанно-креативного).

3. Технологія практичного використання основних і похідних параметрів полягає у їх взаємозалежному та поперемінному використанні у цілісному модульно-розвивальному циклі як засобів прогнозування установок і вчинків, управління психосоціальними станами учнів, а відтак прискорення їхнього культурного розвитку та самореалізації в інноваційному освітньому середовищі.

1. Балл Г.А., Бургин М.С. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение // Вопросы психологии. – 1994. – №4. – С. 56–66.

2. 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.

3. Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект / За ред. А.В. Фурмана. - К.: Школяр, 1998. – 112 с.

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

5. Казмиренко В.П. Социальная психология организаций: Монография. – К.: МЗУУП, 1993. – 384 с.

6. Ковалев Г.А. О системе психологического воздействия. - М.: АПН СССР, 1989. – 152 с.

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

8. Огнев'юк О.В., Фурман А.В. Принцип модульности в истории освіти. – Ч. 1. – К.: УПКККО, 1995. – 85 с.

9. Словарь психолога-практика / Сост. С.Ю. Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Харвест-АСТ, 2001. – 976 с.

10. Фурман А. Духовність – основа нової школи // Освіта. – 1996. – 30 жовтня. – С. 2–3.

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

12. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальне навчання: передумови, новації, впровадження // Освіта і управління, 1997. – Т.1, №4. – С. 94–120.

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

14. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

15. Шапоринский О.А. Обучение и научное познание. – М.: Педагогика, 1981 – 208 с.

Надійшла до редакції 27.06.2002.