ПСИХОЛОГІЧНИЙ ОРГВПЛИВ У СТРУКТУРІ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ВЗАЄМІН
парадигма психологічного впливу концептуально синтезують: теорію та
методологію модульно-розвивальної освіти А.В. Фурмана, модель організаційного клімату В.П. Казміренка, циклічну 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 організму, що обґрунтовує взаємоперегляди і взаємодоповнення різних форм активності та образів суб'єктної реальності у педагогічній взаємодії, котрі аналізуються переважно тільки у форматі навчально-виховних випливів учителя чи викладача, що сприяє дегуманізації організованого освітнього про-
сфери актуальних і потенційних соціальних взаємин людини.

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

Ключові слова: модульно-розвивальна система, психологічна парадигма, модульно-розвивальна стратегія, психологічний організм, взаємовплив, самовплив, просторово-часові категорії, параметри 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 стимулює зміни у характері стосунків між учасниками освітньої діяльності, руйнувати авторитарний стиль педагогічного керівництва навчальним організмом й утверджувати 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
крашого 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 постійно сталямому процесі самотворення власної Я-концепції [див. 10а; 106; 11]. Тому метою і результатом такого спрямованого психологічного впливу є культурне вдосконалення, або позитивна зміна, актуального союзу 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, добрів взаємін, духовних продуктів.

У контексті поданих засадних орієнтацій цією задачою, що оптимальною стратегією психологічного організації важливої учасників інноваційного навчання один на одного є модульно-розвивальна, котра, крім проблемної полілогічності, характеризується метасистемністю структури, адже модуль у гуманітарній сфері суспільства – це здебільшого надкладна, 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, котра (краще) впливає на інші чинники сучасної суб'єктності (творчість, наука, побут тощо). “Специфика Великої системи життя, – пише Б.В. Попов, – полягає в тому, що тілесні таксони не є у ній провідними компонентами, типовими носіями вітальності є міжпідінші таксони, превалиюють багато-

тілесні комплекски життя, біоєоценози”. І далі: “Життя не можна розуміти як виключно індивідуальній процес, воно має когнітивний та біосферний вимір” [32а, с. 42]. Отже, впливаючи на світ культурутворчо, особа плекає завдання психоенергетичним впливам етнонаціонального досвіду, гуманні взаємостосунки і саму себе як суб’єкта, особистість, індивідуальність та універсу.

Теоретичне узагальнення сутнісних параметрів чотирьох парадигмальних моделей психологічного впливу дало змогу побудувати своєрідну порівняльну таблицю 1, зміст якої включно презентує ті чи інші концептуальні розбіжності у виглумаченні 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.

Зазвичай, що модульно-розвивальна експериментальна система навчання – інні дією одна з найперспективніших психосоціальних технологій гуманізації національної освіти, яка концептуально грунтується на проблемно-поліадіалогічних та психокультурних організмах 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 – паритетої освітньої співдіяльності. Вона передбачає професійну роботу всіх
Таблиця 1

<table>
<thead>
<tr>
<th>Парадигми психологічного впливу</th>
<th>Реактивна або об’єктна</th>
<th>Акціональна або суб’єктна</th>
<th>Діалогічна (суб’єкт-суб’єктна)</th>
<th>Психокультурна (людина як суб’єкт, особистісна, індивідуальність, універсум самотворення)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Стратегії психологічного впливу</strong></td>
<td>Імперативна — спрямована на контроль поведінки та установки людини</td>
<td>Маніпулятивна — конкретизує загальнолюдські та моральні проблеми</td>
<td>Розвивальна — основна умова реалізації — діалог</td>
<td>Модульно-розвивальна — спрямована на системне забезпечення безперервної розвивальної освітньої взаємодії</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Підходи до інтерпретації людського життя</strong></td>
<td>Об’єктний або монологічний</td>
<td>Особистісний або інтерсуб’єктний</td>
<td>Соціально-культурно- психологічний</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>Метафори</strong></td>
<td>Людина як «пасивний реактор»</td>
<td>Особистість як продукт і результат спілкування з іншими людьми</td>
<td>Духова особа як творець культури, актуальних взаємин і самої себе</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Учасників навчальних взаємосвідомості сунків із психолого-педагогічним змістом різних етапів цілісного модульно-розвивального організму й природно обстоює переважання психологічної наповнення актуальних міжособових взаємів, збільшення питомої важи особистісного спілкування, творчої пошуку активності, нормотворення, мисленевого моделювання життєвих ситуацій, стратегій морального вибору, переконливого обстоювання власної позиції, своїх ідеалів і цінностей.

Модульно-розвивальна система орієнтується на паритетну культуротворну діяльність учителя і учнів (викладача і студентів), за якої суб’єктна, особистісна, індивідуальність та універсальна різновиди активності є поперемінно визначальними в налагодженні рівноважних взаємин освітян-партнерів, де її сутнісною характеристикою утверджується відкрита розвиткова полігіогічність. Остання, крім того, відіграє важливу роль у формуванні полімотивовані освітньої роботи вихованців.
[13], що дає змогу регулювати розвиток їхніх бажань і мотиваційних рис, а відтак пробуджує у кожного внутрішнє бажання здобувати, переосмислювати, збагачувати і поширювати кращі етнонаціональні досвіди 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.), тактики – за допомогою введення набору інноваційних, психомістичних і полідіалогічних, технологій ситуативно безперервної розвивальної взаємодії. Для цього автором системи створено моделі психологічної структури навчального і змістового модулів, повного функціонального циклу інноваційного освітнього метапроцесу та постапного розгорнення процесів соціального розуміння у класі чи аудиторії за логікою розвитку основних механізмів культуротворення – занурення людини у змістові пласти етнонаціонального досвіду і вивчення її від просторово-часових обмежень конкретного соціуму та максимально позитивна самореалізація власного Я [47].

Необхідним засобо-організаційним підтримувати налагодження полідіалогічного психологічного орієнтує є окремі рівнів шкілі змісту розвивальної взаємодії (рис. 1). При цьому нові методи засоби диференціюються на: а) проблемно-модульні програми головно вбиваючи за рівень знань та способи їх інтерпретації, то біо переважно за формальні показники досягнень, хто навчається. За експериментальної освітньої моделі картина організованої причетності підростаючого покоління до соціаль-нокультурного досвіду є концептуально іншою, оскільки вчителев-освітня керується принципами закономірностями і механізами
Різновиди змісту розвивальної взаємодії

1. Психолого-педагогічний:
   - мета і завдання розвивальної взаємодії;
   - окремо зміст кожного етапу навчальної модуля;
   - ситуативний психоемоційний стан

2. Навчально- предметний:
   - державні та навчальні програми (стандарти);
   - підручники і посібники;
   - довідка литератури, словники тощо

3. Методично-засобовий:
   - графіки навчальних курсів;
   - культурно-змістова матеріал навчальних модулів;
   - освітні оцінки;
   - науковий проект;
   - розвивальні відео;
   - освітня програма самореалізації учня

4. Хранильщі-технологічний:
   - модуль-розвивальний розклад заняття;
   - конкретизована система етнонаціонального виховання;
   - вітамінний підхід в організації роботи школи

Психологічний орієнтований як багатосторонній процес взаємозв'язування, самовпровадження і самотворення

У контексті соціально-культурного-психологічного простору-часу

Рис. 1.
Психологічний орієнтований як центральна ланка циклічної розвивальної взаємодії у системі інноваційної освіти

Соціально-психологічної взаємодії у конкретному вітамінному просторі навчальної групи, багатосистемно стимулюючи за допомогою паритетно-розвивових впливів процеси культуро- і самотворення кожного. Саме конструктивне поліпшування протистояння учасників інноваційного процесу, яке суттєво припиняє модульно-розвивальні взаємодії, втілюється у послідовному ланцюжку навчально-ситуативних конфліктів, котрі вимагають не тільки розумового і чуттєвого напруження, а й вольового
та духовного зосередження, межових переживань і максимально можливої самореалізації. Квітненція нової освітньої системи якраз і полягає в надійненні внутрішніх роботі учня (студента) над самим собою, яка стимулює максимально повне виявлення його психоуспільних 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 грунтовне 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 гуманізм простір шкільного і вузівського життя, виховати людину освічену та високодуховну.

Психокультурна парадигма модульно-розвивальної стратегії впливу має доверену інноваційну технологію, яка не лише пропонує знання, а й дидактично нормує поступ учнівського зростання та занурює кожного учасника неграційного навчання у ціннісно-смыслову сферу еталонного змістового наповнення. Якщо трансляційно-знанняєва система освіти буде піклуватися лише про належний інформаційний рівень викладання і не впроваджуватиме нормативні та ціннісні компоненти, то й наслідкії тиражуватиметься технократична свідомість, пошируватимуться соціогенічні неврози масової психіки серед народного загалу, залишатимуться небажані (раціонально-прагматичні) акцентуації українського соціуму.

У контексті піднятіх проблематики це означає, що людська психіка є незмінною, тобто залишається подібною до самої себе, а подібність можна розглядати на будь-якому окремому моменті цілісного фрактала. Таким моментам, — як вважає ОленаДонченко, Юрій Романенко, — є „архетипи як психосоціальне утворення” [15, с. 32]. І це цілком зрозуміло. Адже традиційно організований освітній соціум, на жаль, у своєму функціонуванні підпорядковується такому нетермінійному фрактала, як знання, уміння та навички, що давно відіграють роль пасток на шляху саморуху цієї ресурсної сфери соціального розвитку. Зазначена трискладовість відповідає класично-уроччій та локально-семінарській системам, котрі й диктують рационалістичний вплив учительів і викладачів на життя дітей і молоді, домагаючись прагматизму їхньої поведінки, слабко нормованого та низьковартісного способів утвердження суспільної свідомості. За цією трискладовістю "прихована реальне втілення архетипової мислеформ" нашої поведінки, які існують у соціумі і які сприяють тому, що масова психіка перебуває підпорядкована об'єктивним —
безсуб'єктивним, безосособістісним, без- 
універсумним – критеріям і нормам, 
котрі беруться головно зі сфери 
класичної науки. Однак "стосунки 
свого появи – це відбитки минулых 
подій, а відповідність між ними за-
безпечується виникненням психосоці-
алних конструктів, з яких складаєть 
ся поле соціуму" [15, c. 24].

Правомірність функціонування 
поприцій гармонійного фрактала у 
модульно-розвиваємній охороній 
підтверджують чотири періоди пере-
бігу навчального модуля, кожний з 
яких має своє поле впливу на psycho-
соціальний розвиток учнів та сту-
дентів. Наявність цих фаз (періодів) 
перегукується із юнігаїським прин-
ципом кватерністі. "Кватерність 
Юнг розуміє як універсальний апхе-
мативни, в) індивідуальнісно-цін-
нісний, г) універсально-духовний. 
Вирізначені в нашому науковому 
підході класи в суккупності утворюють 
систему психологічного фрактальньо-
ного організаційного впливу. Пер-
ший, найбільш загальний, зумовлює 
притягність школяра (студента) до

тип, логічну передумову будь-якого 
цілісного судження. Напримір, щоб 
описати горизонт як ціле, потрібно 
згадати чотири сторони світу... Чо-
тирі елементи трапляються всіди, і 
насамперед у людських психічних 
функціях: відчуття (сенсорика), мис-
лення (логіка), почуття (етика, емо-
утвердження його поведінки, другий 
– сприяє регуляції соціальної діяль-
ності молодого покоління, третій – 
збагачує учня соціально-культурним 
естетичним досвідом, четвертий – 
налажтює на духовне пізнання 
самого себе як частки Всеєвіті. Три 
перших класифікують переважно
ПСИХОКУЛЬТУРНА ПАРАДИГМА ТА МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНА СТРАТЕГІЯ ОРГВПЛИВУ У ПРОЦЕСІ РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Рис. 2.
Взаємозалежність класів психологічного фрактального оргвпливу в інноваційній системі модулярно-розробівальної освіти

загальнометодологічного гатунку, зокрема вимагає вивчення стану і перспектив розвитку сучасного психологічного пізнання у системах добування знань, нормування життєдіяльності, посінкування досвіду й духовного звільнення себе.

Отже, психокультурна парадигма та модульно-розробівальна стратегія оргвпливу, розглядаючи природу міжособистого контактування у форматі метасистемного плюкання людиною окультуреного середовища і самої себе, знаменує 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

Узагальненням категоріями модульно-розвивальної стратегії та психокультурної парадигми оргвпливу як цілісної системної структури є соціально-культурно-психологічний простір (СКПП) і час, у якому природи яких утвердилися певні традиції наукового осмислення [1; 20; 22; 24; 43; 49; 51 та ін. 1. І не цілком.

щення узгоджується з іншими науковими фактами: діяльність інноваційної оргсистеми "пripускає наявність деякого простору, де можлива ... реалізація тих чи інших форм активності" [22, с. 119]. У нашому дослідженні такими формами є: поведінка, діяльність, вчнок та самопізнання учнем чи студентом себе, в котрих, за допомогою засобів комунікативного опосередкування, здійснюється психологічний оргвплив. При цьому доведено, що відносність пере-

Разом з тим СКПП модульно-розвивального фрактального організму притаманні властивості таксони, а його відносно динамічні параметри задаються заовні і пов’язані із функціональними та розвитковими процесами інноваційної освітньої техносистеми. Остання програмує певне соціокультурне середовище між учителем і учнем, викладачем і студентом, через що опосередковано впливає на явище ієрархію суб’єктивних взаємозалежностей та соціальних ролей. Іншими словами, усі ці змінні інноваційної техносистеми задають налаштування СКПП під час перебігу кожного з випадків класових організмів. За цих обставин природно, що участь інноваційного навчання взаємодіють не лише діалогічно, а й паралельно, оскільки для учнів і вчителя, викладача та студента нормативно задається єдиний психологічний зміст взаємин до кожного етапу модульно-розвивального процесу. Так поетапно формується його особистого сприйняття. Загалом модульно-розвивальна техносистема освіти відображає особливості психокультурних організмів і має "високу ступінь самостійності" [14]. Це, як зауважує В.П. Казиміренко, — дуже важливий аспект, що підкреслює відносну і відносну необхідну замкненість-закритість процесів і структур організації як цілісного колективного утворення [22, с. 125].

Тому стан СКПП на тлі всього організаційного клімату формою виявляє особливості перебігу низки підконтрольних процесів, що впливають у модульно-розвивальній техносистемі (що надає новий функціональний цикл навчального модуля, розвитковий та освітній мета процеси, цикл соціального і внутрішнього розуміння, періоди самотворення Я-концепції)

якого особистого сприйняття. Загалом модульно-розвивальна техносистема освіти відображає особливості психокультурних організмів і має "високу ступінь самостійності" [14]. Це, як зауважує В.П. Казиміренко, — дуже важливий аспект, що підкреслює відносну і відносну необхідну замкненість-закритість процесів і структур організації як цілісного колективного утворення [22, с. 125].

Тому стан СКПП на тлі всього організаційного клімату формою виявляє особливості перебігу низки підконтрольних процесів, що впливають у модульно-розвивальній техносистемі (що надає новий функціональний цикл навчального модуля, розвитковий та освітній мета процеси, цикл соціального і внутрішнього розуміння, періоди самотворення Я-концепції)

якого особистого сприйняття. Загалом модульно-розвивальна техносистема освіти відображає особливості психокультурних організмів і має "високу ступінь самостійності" [14]. Це, як зауважує В.П. Казиміренко, — дуже важливий аспект, що підкреслює відносну і відносну необхідну замкненість-закритість процесів і структур організації як цілісного колективного утворення [22, с. 125].

Тому стан СКПП на тлі всього організаційного клімату формою виявляє особливості перебігу низки підконтрольних процесів, що впливають у модульно-розвивальній техносистемі (що надає новий функціональний цикл навчального модуля, розвитковий та освітній мета процеси, цикл соціального і внутрішнього розуміння, періоди самотворення Я-концепції)

якого особистого сприйняття. Загалом модульно-розвивальна техносистема освіти відображає особливості психокультурних організмів і має "високу ступінь самостійності" [14]. Це, як зауважує В.П. Казиміренко, — дуже важливий аспект, що підкреслює відносну і відносну необхідну замкненість-закритість процесів і структур організації як цілісного колективного утворення [22, с. 125].

Тому стан СКПП на тлі всього організаційного клімату формою виявляє особливості перебігу низки підконтрольних процесів, що впливають у модульно-розвивальній техносистемі (що надає новий функціональний цикл навчального модуля, розвитковий та освітній мета процеси, цикл соціального і внутрішнього розуміння, періоди самотворення Я-концепції)

якого особистого сприйняття. Загалом модульно-розвивальна техносистема освіти відображає особливості психокультурних організмів і має "високу ступінь самостійності" [14]. Це, як зауважує В.П. Казиміренко, — дуже важливий аспект, що підкреслює відносну і відносну необхідну замкненість-закритість процесів і структур організації як цілісного колективного утворення [22, с. 125].

Тому стан СКПП на тлі всього організаційного клімату формою виявляє особливості перебігу низки підконтрольних процесів, що впливають у модульно-розвивальній техносистемі (що надає новий функціональний цикл навчального модуля, розвитковий та освітній мета процеси, цикл соціального і внутрішнього розуміння, періоди самотворення Я-концепції)

якого особистого сприйняття. Загалом модульно-розвивальна техносистема освіти відображає особливості психокультурних організмів і має "високу ступінь самостійності" [14]. Це, як зауважує В.П. Казиміренко, — дуже важливий аспект, що підкреслює відносну і відносну необхідну замкненість-закритість процесів і структур організації як цілісного колективного утворення [22, с. 125].

Тому стан СКПП на тлі всього організаційного клімату формою виявляє особливості перебігу низки підконтрольних процесів, що впливають у модульно-розвивальній техносистемі (що надає новий функціональний цикл навчального модуля, розвитковий та освітній мета процеси, цикл соціального і внутрішнього розуміння, періоди самотворення Я-концепції)

якого особистого сприйняття. Загалом модульно-розвивальна техносистема освіти відображає особливості психокультурних організмів і має "високу ступінь самостійності" [14]. Це, як зауважує В.П. Казиміренко, — дуже важливий аспект, що підкреслює відносную і відносну необхідну замкненість-закритість процесів і структур організації як цілісного колективного утворення [22, с. 125].
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 цінення та розвитку духовності утворюється специфічна просторова структура, що співвідноситься з їхнім суб'єктивним когнітивним полем. Останнє, з одного боку, - багатовимірне явище, яке відображає характерності, які формуються та збагачуються в соціально-культурному рогдосі модального покоління у вигляді конкретних значень, смислів, образів, концептів, мислення та ідеалів. Тому отримана інформація від учителя викладаця розташовується в їхньому ментальному просторі відповідно до її часові та соціальної перспективи самоорганізації внутрішнього поля особи. Ничими умовами якого є: а) "складно-опосередкований характер соціально-психологічних процесів та механізмів, котрі регулюють особливості внутрішньо організаційних відносин і взаємин; б) відображення структурних і динамічних властивостей організаційного середовища" [22, с. 108] психологічного впливу, в якому його реалізуються різні форми активності й самостійності людини, "виховують і розвиваються соціально-психологічні процеси, котрі супроводжують інтеграцію, кооперацію, і

Контурно висвітлена сукупність психосоціальних станив, процесів і властивостей у їх метасистемному динамічному поєднанні дає змогу зрозуміти механізм просторового психологічного впливу учасників модульно-розвивальної організмі та відносять переконано доводить про необхідність виділення категорії простору як важливого мисління іншого засобу теоретизування і методологічного аналізування в сучасній науковій психології.

Аналогічною категорією психо-культурної фрактальної парадигми та модульно-розвивальної стратегії оригіналу є час. Адже усе мистецтво цього впливу залежить не лише від:

1) психології-педагогічного змісту, що нормативно задається для вчителя і концентрацію спільних дій" [22, с. 108] вчителя і учня, викладача і студента, а й від надавальних для теорії і методології психології категорії "психокультурний час".

Відповідно до вимог методологічного принципу об'єктивності "уваження 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, непереверша поліці насть психічного життя характеризується тривалістю, послідовністю і
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 вченями дані дають змогу стверджувати, що основною є часова існує часовà 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 її формі руху матерії. “Із накопичених психологічною науковою фактів відомо, що психіка людини існує в існує в часі переживальних її часів психічних процесів міститься у формі метричних (тривалість) і топологічних (простір і дій) властивості. час, який переживається особою, існує. Про це людина дізнається із власного досвіду” [49, c. 5]. У зв’язку з цим і категорія психо-культурного часу не може бути обґрунтована у нашем аспекті теоретизування поза формами суб’єктивної реальності учнів і студентів. Властивості часу (плинність, напрямок, незворотність, подія на минуле, теперішній і наступні) відкриваються їм у безособлення тривалість, яка переживається [49, c. 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 (оргністичний, психофізіологічний, соціально-психологічний, соціальний та особистісний психологічний [28, c. 28]) у психіці людини, а й про єдину часову організацію особи, від врожажень біологічних циклів до утвореного суб’єктивного ставлення до часу, котрий актуалізований пережитим” [49, c. 6].

Відповідно до функціонування чотирьох класів ортилінії кожного школяра чи студент є носієм певного набору власних часових властивостей (послідовність, насиченість, нільсис-

ність, плинність, тривалість, циклічність та ін.), які під час в динаміці прожитої психологічної процедури. Остання проявляється і практично відбувається наступниками в алгоритмах і конкретних соціопрактичних розвивальної взаємодії. Відносно “відсутність чи дефективність цих властивостей — існує докази негативної психології психіки, інтелекту, свідомості” [49, c. 9].

II. Фресс у своїх дослідженнях [43] розмежував безперервно 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 веальность у модально-


gностях, розвивальному оргнізмі наявний у таких формах. Зокрема, опосередковане ставлення до часу задане у вигляді понять [43; 49; 51], алгоритмів, концепцій і програмується через знання, норми, цінності та розвиток духовності. Безоперервне переживання “закладене в механізмі власного (біологічного) годинника, хід якого визначає усі внутрішні зміни в організмі людини” [49, c. 24]. Цей годинник уроджений і залежить від регулювання центральної нервоївої системи [40], яка є “найважливішим часовим пристроям” [49]. Опосередковане ставлення учнів і студентів до часу, котрий переживається, виникає завдяки інноваційним програмовим моделлю розвиток та різновидні,
Змісту розвивальної взаємодії й вважається, власне, суб’єктивним, особистісним, індивідуальнісним чи універсальним утворенням. Останні вищають через СКПП, що передбачає реалізацію спектра форм активності і самоактивності (поведінка, спілкування, діяльність, вчинок, пізнання, рефлексія) особи, формуючи певний культурний досвід як найближчого соціуму, так і кожного учасника освітніх взаємостосунків зокрема.


Зазначене витлумачення часу, який переживається особою в модуально-розвивальному фрактальному орієнтуванні, важливе для розуміння: а) особистостей відображення у свідомості учнів і студентів системи позитивних емоційних взаємостосунків; б) ставлення та оцінка, котрі виробляє кожен, проживаючи власні освітні вчинки на проблемному навчально-організаційному шляху; в) зафіксованого у просторі досвіду тривалих переживань осіб-партнерів, які спричинені внутрішньою та зовнішньою і котрі впливають на сприйняття подій, характер емоційного ставлення до них, актуальне наповнення Я-концепції; г) саморозвитку Я-духовного як пеодільного 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.
3. ОРГАНИЗАЦІЙНА КУЛЬТУРА ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ ІННОВАЦІЙНОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ

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

Розуміння модульно-розвивальної системи як інституційної спільноти містить загальне витлумачення мети, психолого-педагогічного змісту, квітіненції пошукової активності учня (студента) під час повноцінного функціонування навчального модуля, а також пояснення концептуальної матриці, в якій відповідно до періодів паритетної освітньої діяльності учасників інноваційного навчання (І-І, Н-І, Н-Е, Д) пропорційно співвідносяться: знання - поведінка - суб'єкт, норми - діяльність - особистість, цінності - вчинок - індивідуальний, духовність - самопізнання - універсум [див. 106; 11]. Останні компоненти задіяні до орієнтування соціально-психологічного простору-часу і знаходять системні формування в організаційній культурі як експериментальному філософських та

<table>
<thead>
<tr>
<th>Класи психологічного впливу</th>
<th>Суб'єктно-пізнавальний</th>
<th>Особистісно-нормативний</th>
<th>Індивідуально-ціннісний</th>
<th>Універсумно-духовний</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Параметри СКПП</td>
<td>Цілісність</td>
<td>Структурність</td>
<td>Автономність</td>
<td>Саморозвитковість</td>
</tr>
<tr>
<td>Основні властивості суб'єктно-пережитого часу</td>
<td>Minule</td>
<td>Темперівше</td>
<td>Майбутнє</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Організаційно-психологічні етапи самотворення учасників паритетної безперервної взаємодії</td>
<td>Знання - Поведінка - Суб'єкт; Норми - Діяльність - Особистість</td>
<td>Цінності - Вчинок - Індивідуальність</td>
<td>Духовність - Пізнання - Універсум</td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

Таблиця 2
Просторово-часова матриця категорій фрактального психологічного впливу у системі модульно-розвивальної освіти
ідеологічних уявлень, цінностей, вірувань, очікувань, атитудів, норм, котрі об'єднують організацію в єдине ціле ..." [52, с. 89]. Крім того, оргкультура являє собою набуті смыслові системи, які передаються шляхом природної мови та іншими символічними засобами (щонайперше знаннями), що виконують репрезентативні, директивні й ефективні функції і спроможні створювати культурний простір і особливі відчуття реальності [54].

Модульно-розвивальна оргкультура збагачує предметне наповнення впливу і є зв'язною ланкою між організаційним 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 індуїзмів, утверджує цінності і самоцінність людської індивідуальності" [46, с. 13]. Тому "порядок людини і природи можливий через порятунок і культури, носіями якої є етнос" [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, колісу" [41, с. 78]. Остання має безпосередньо вітальний характер, що
визначає спрямування, зміст і стиль взаємодії сім'ї, особистості з оточенням (спів’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 ду-ховності, тобто як еволюцію моральної, естетичної, релігійної, філософської, наукової, правової свідомості, яка забезпечує прогрес людства (німецький класичний ідеалізм – 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, сценаріїв, ритуалів, міфів, котрі відповідають цінностям окремого підприємства і передають кожному члену із вусту в уста життєвий досвід. Друга виразніється тим, що культура – це те, чим організація є. Саме ці

– Шіллер). Потім це явище пов’язу-ють із його особливостями (система цінностей та ідей) у різних суспіль-ствах, що визначає тип соціальної організації. Пізніше культуру розумі-ють як способ регулювання і реалізації нування культури як системи управ-ління [29, с. 434].

Відомі зарубіжні вчені (Моран, Вільберт, Клейн, Харріс, Шейн та ін.) розглядають оргкультуру в контексті інших основних теоретичних підходів.
А Е. Шейн на основі культурологічної концепції Ф. Клакхона і Ф. Стротбека характеризує її як набір прийомів і правил розв'язання проблем зовнішньої адаптації і внутрішньої інтеграції співробітників. Причому правила прийоми — відповідний 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 генів є культура” [38, с. 63]. Іншими словами, генетичний код відтворює живі клітини і т. ін., а такі форми активності учасників інноваційного діяства як поведінка, діяльність, вчинок, спілкування, самопізнання, котрі регулюються кодами оркультури, забезпечують у кінцевому підсумку утвердження психоформи духовності, що необхідні для розвитку та утвердження освітньої організації як цілісної системи.

Подальше розуміння процесу оволодіння, передавання і творення модально-розвивальної оркультури полагає 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, трасляція, омислення), інтерактивний (координація, узгодження), перцептивний (диференціація, емпатія, рефлексія), спонтанно-креативний (переживання, вірування, зростання). У процесі функціонування зазначених видів спілкування відповідні форми активності кожного учасника інноваційного циклу стають

ження образів суб'єктивної реальності кожного особи (суб'єкта, особистості, індивідуальності, універсума), які зразками для інших, а отже, формуються новий досвід. Така структура інформаційного, нормативного,
Модульнорозвивальна стратегія та психокультурна парадigm органіції
в контексті соціально-культурно-психологічного простору-часу

Рис. 4.
Модель повного функціонального циклу обов'язків, творення і передавання
організаційної культури за модульнорозвивальній системі освіти

кодів, які безпосередньо чи опосередненою керують освітніми діями і вчністю учнів. Вона, з одного боку, спрямована в майбутнє, а з іншого — утримує "світоглядні універсалії" (категорії культури), які у взаємодії формують цілісний узагальнений образ людського світу [38, с. 65]. Регулююча ("загальні", "особливі", "однинні", "універсальні") зосереджуються модульнорозвивальні соціопсихологічний цикл. Саме у їх системній освітній презентації учасниці паразитних взаємин пишуться, нормуються, цілються, осмислюються 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 учнів (студентів) і відображаються в категоріях: "відносини", "простір", "час", "зміст" тощо. Крім того, вони містять як "суб'єкт", "особистість", "індивідуальність", "універсум", "краса", "істота" і т. ін. Зазначені категорії відображаються систему взаємосвязей між особами, ставлення до мети, норм, цінностей і духовного суспільного життя. Водночас згадані універсалії фіксують наочні особи досвід причетності учнів (студентів) до систем соціально-психологічних ставлень, взаємосвязей і спілкування.

Між вказаними категоріями організаторів культури відбувається взаємодія, що відображає суб'єктні, особистісні, індивідуальні, універсальні взаємини кожної школяра у
процеси життєдіяльності. Тому ці категорій-універсальні, 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, ціннісний в здійснення вчинку-події, пізнання себе шляхом внутрішнього освічення сенсу життя і т. ін., тобто вони відіграють роль інноваційних міні-програм розвитку освітнього та суспільного буття. Останні, з іншої боку, є засадничицями щодо вітакультурних категорій модульно-розвивальної освіти (див попереду статтю А.В. Фурмана).

У процесі розгорнення 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 схем універсалій і згортается у своєрідні класери” [38, с. 67] (так здійснюється цикл транслювання, нормування, ціннісного 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) взаємозв’язок відображає інтегральне розуміння організаційного клімату модульно-розвивальної системи та “узагальнену картинну індивідуального світу, котру прийнято називати світоглядом епохи” [38, с. 67]. До того ж схеми універсалій культури засвоюються людиною упродовж життя, визначають контури її індивідуального розуміння світу і конкретизуються за допомогою норм, цінностей та духовних психоформ. Але кожний ученець має змогу під час організованого взаємовпливу вносити в культурні категорії своє власне тлумачення, зіставлення його із наявним досвідом. Внаслідок цього в особистісних смислозначеннів тоніх вимальовується світ, а відтак формується індивідуальний світогляд, згідно з яким він здійснює вчинки-події, розвиває абсолют Я-духовного та буде своє реалізуватися.

У процесі оволодіння особою орґкультурою і становлення образів її суб’єктої реальності, освічення сенсу власного життя подане різними оркодами (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 “несвідомо компонент фундаментальних цінностей культури як архетипів (несвідомі колективні переживання), які можуть тривалий час існувати як надосвідочі психічні утворення, котрі керують індивідуальною психікою” [38, с. 69].

Відмітимо, що орґкультура інноваційної системи навчання реалізується в і 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 окремі особі [14, с. 114]. Відтак “корпоративний дух” співвідноситься з модуально-розвивальною орتكультурою та виконує такі функції: а) визначає межу відповідальності кожного учасника навчального діяства у процесі освітніх вчинків; б) захищає його інтереси за допомогою різновидів змісту розвиткової взаємодії; в) забезпечує паритетну співвідповіальність під час розв’язання загальних проблем (зна- ти, 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 модуально-розвивальної системи навчання є одночасно і “вітвіром” ортокультури, і її творцем у циклі організованих класів впливу. Він стає суб’єктом завдань добування соціально-культурного досвіду; особистістю через його нормування; індивідуальністю під час збагачення ним не лише себе, а й на більшого оточення; універсумом у процесі внутрішньо-неподільного злиття із Все- світом. Такі етапи системного само-творення виникають також через соціалізацію, навчання, виховання, освіту та самореалізацію. “У цьому процесі виникає складні 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 модуально-розвивальної стратегії впливає якісно нову системи координат, що кодом, соціально-культурно-психологічним досвідом, інноваційною програмою, соціокультурним світоглядом, емпіричними системами, ортекліматом тощо), а не інакше. Крім того, вона узгоджує індивідуальні цілі кожного (наприклад, уміння нормувати знання, здійснювати освітні вчинки тощо) із організаційно загальню метою (сформувати суспільно, інтелектуально та духовно зірку людину), наповнюючи лінію у процес-
підгрунтям оргіанізації, яке містить чотири класи впливів, котрі в сукупності утворюють фрактальну систему психічної регуляції та самоорганізації процесу культуротворення учасників спільного освітнього циклу.

3. Ортогенетична реалізація психологічного впливу відбувається в культурному контексті, передусім у форматі складової організаційного клімату — просторово-часових координат як основних категорій діяня, що опосередкують через себе усі види зовнішнього тиску, а також впиняють на рівні психічної регуляції поведінки, діяльності, вчинку та спілкування.

4. Параметри простору (цілісність, структурність, автономність, саморозвитковість) є умовами, за якими здійснюється перебіг форм активності та розгортаються позиції і стосунки між учасниками навчально-виховно-освітньої взаємодії, формується 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 переживаним виміром часу (виключає завдяки інноваційним програмові-методичним засобам і різновидам змісту розвивальної взаємодії).

6. Плінність часу, котра переживається в сфері взаємодії від навчального через пере-...
32. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
54 Smircich L. Concepts of culture and organisation analysis // Administrative