

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 взаємовідносин 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 (інформа-**

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. Загально-визнано, 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 пара-**

ційно-пізнавальний період відповідає суб'єктно-пізнавальному класу орг-

дигмою. Суть останньої полягає в соціумно спричиненій внутрішній орга-

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

погляд науковців, з одного боку, на *психологічну природу* міжособистого групового тиску, яка висвітлюється переважно на рівні суб'єкт-суб'єктного та особистісно-особистісного контактування і належно не обґрунтовує вищих рівнів взаємовпливу – індивідуально-індивідуального та універсумно-універсумного, з іншого

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

тілесні 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

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 багато-

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 *культуру-творчу 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 *культури-творення – занурення людини у змістові пласти етнонаціонального досвіду і вивідрення її від*

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.

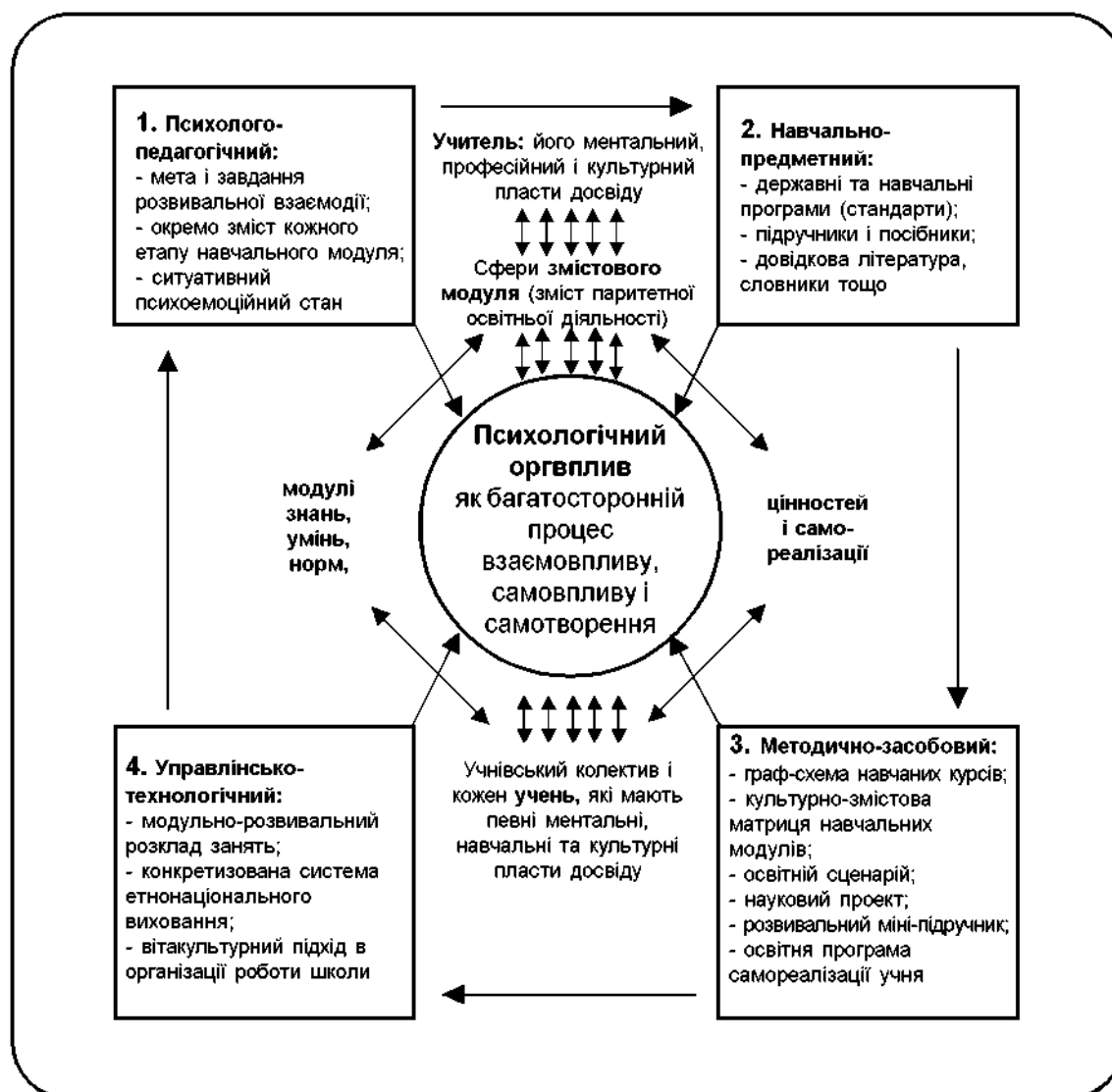
За традиційної освітньої моделі навчання педагог першочергово працює з науково-предметним змістом, а тому не рефлексує і не контролює перебіг психолого-педагогічного наповнення актуальних взаємостосунків з вихованцями у його цілісному обсязі, функціональній повноті та багатовекторній діалогічності. Це призводить до того, що він не бачить у безперервній розвивальній взаємодії основну надцінність соціально значущої спільної освітньої діяльності.

просторово-часових обмежень конкретного соціуму та максимально позитивна самореалізація власного Я [47].

Необхідним засобово-організаційним підґрунтям *налагодження полідіалогічного психологічного впливу є окремі різновиди змісту розвивальної взаємодії (рис. 1)*. При цьому нові методзасоби диференціюються

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*,

РІЗНОВИДИ ЗМІСТУ РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ



У КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОСТОРУ-ЧАСУ

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 проти-

стояння 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-знаннева система освіти буде піклуватися лише про належний інформаційний рівень викладання і не впроваджуватиме нормативний та ціннісний компоненти, то й надалі тиражуватиметься технократична свідомість, поширюватимуться соціогенні неврози масової психіки серед народного загалу, залишатимуться небажані (раціонально-прагматичні) акцентуації українського соціуму.

У контексті піднятої проблематики це означає, що людська психіка є незмінною, тобто залишається подібною до самої себе, а подібність можна розгледіти на будь-якому окремому моменті цілісного фракталу. Такими моментами, – як вважає Олена Донченко, Юрій Романенко, – є “архетипи як психосоціальні утворення” [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 головню 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

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-но-

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 архе-

мативний, в) індивідуально-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

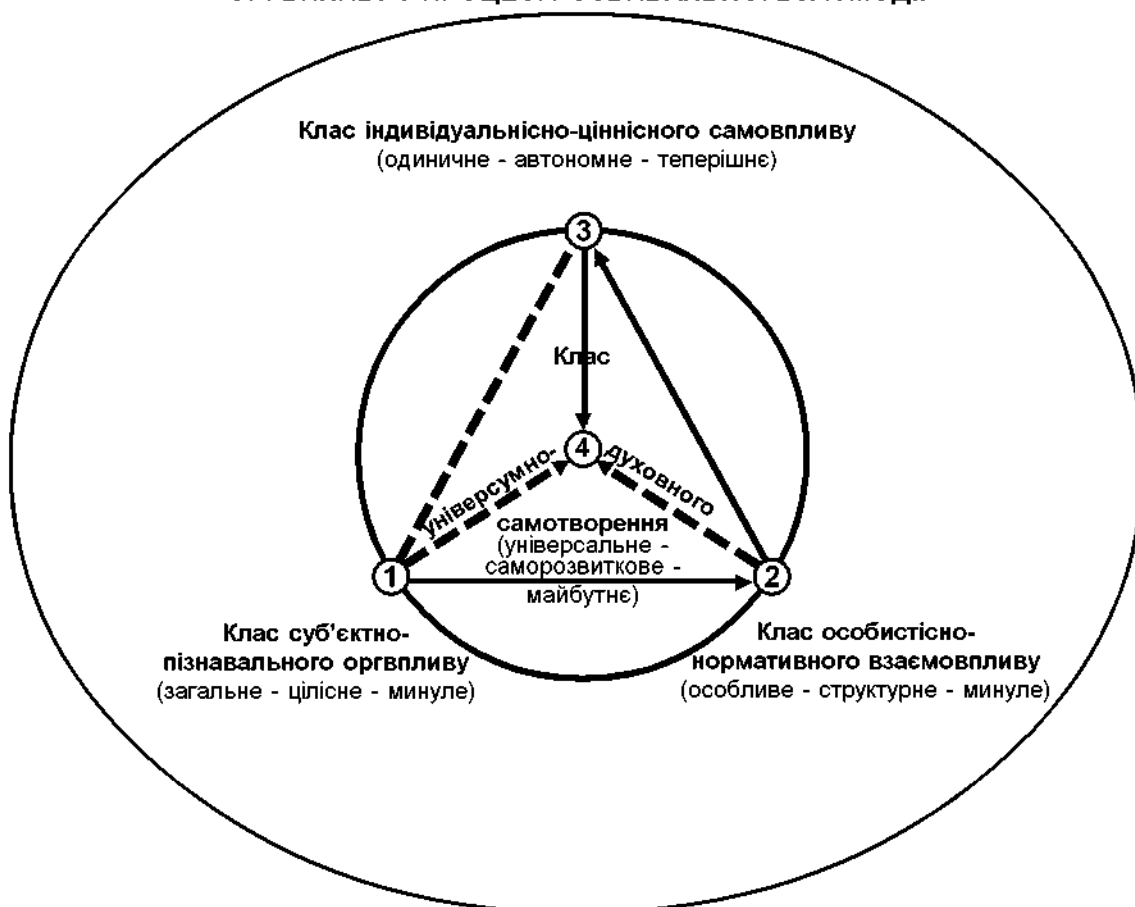
тип, логічну передумову будь-якого цілісного судження. Наприклад, щоб описати горизонт як ціле, потрібно згадати чотири сторони світу... Чотири елементи трапляються всюди, і насамперед у людських психічних функціях: відчуття (сенсорика), мислення (логіка), почуття (етика, емо-

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

ції), інтуїція (апріорне знання)... Кватерність ... має структуру 3+1, у якій один з елементів займає особливе положення або має порівняно іншу

зовнішній контур психічної регуляції людини, а останній, найвищий, являє собою внутрішнє ядро її самоорганізації у цілісному психокультурному

ПСИХОКУЛЬТУРНА ПАРАДИГМА ТА МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНА СТРАТЕГІЯ ОРГВПЛИВУ У ПРОЦЕСІ РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ



СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПРОСТІР І ЧАС

Рис. 2.

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

загальнометодологічного гатунку, 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 самотутнім 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

щення 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 плінність пере-

особистісно-нормативного – структурності, індивідуально-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 które опосередко-

вуються 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

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 *здається 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 – здійс-

структур організації як цілісного колективного утворення [22, с. 125]. Тому стан СКПП на тлі всього організаційного клімату формовивляє особливості перебігу низки підконтрольних процесів, що виникають у модульно-розвивальній техноструктурі (щонайперше – повний функціональний цикл навчального модуля, розвитковий та освітній метапроцеси, цикл соціального і внутрішнього розуміння, періоди самотворення Я-концепції).

Різновиди змісту розвивальної взаємодії (за А.В. Фурманом: психолого-педагогічний, навчально-предметний,

нення 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 сутніс-

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

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) засал-

структура, що співвідноситься з їхнім *суб’єктивним когнітивним полем*. Останнє, зі свого боку, – багатовимірне явище, яке містить характеристики, котрі формуються та збагачуються в соціально-культурному оргдосвіді молодого покоління у вигляді конкретних значень, смислів, образів, концептів, мислєсхем 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.

ними умовами якого є: а) “складно-опосередкований 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, координатію і

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 мислєдіяльного засобу теоретизування і методологічного аналізування в сучасній

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,

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 пе-

гічних 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, піліс-

ально 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 об-

ність, 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 молвально-

ґрунтована 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

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 укладений і регулюється від року

змісту розвивальної взаємодії й вважається, власне, суб'єктивним, особистісним, індивідуальнісним чи універсальним 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 досягаються через ставлення, до теперішнього. В такий спосіб *клас індивідуально-вартісного впливу* перетинається із *теперішнім, клас універсально-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 організмі, 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	Індивідуально-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 *категорій 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. 106; 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 *сміслові системи*, які передаються шляхом природної мови та іншими символічними засобами (щонайперше знаками), що виконують репрезентативні, директивні й афективні функції і спроможні створювати культурний простір та особливе відчуття реальності [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

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, вчинання 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 техно-

поколінь. Закони природи визначають фізичні межі між шістьма фазами

логією" [41, с. 78]. Остання має безпосередньо ритмічний характер, що

визначає спрямування, зміст і стиль взаєностосунків 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 –

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

А. Е. Шейн на основі культурологічної концепції Ф. Клакхона і Ф. Стробека характеризує її як *набір прийомів і правил розв'язання проблем зовнішньої адаптації і внутрішньої інтеграції співробітників*. Причому *правила і прийоми* – вілправний

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*.

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 утверд-

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

ження образів суб'єктивної реальності кожної особи (суб'єкта, особистості, індивідуальності, універсума), які

зразками для інших, а отже, формується *новий досвід*. Така структура інформаційного, нормативного,



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

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-

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

психологічних ставлень, взаємостосунків і спілкування.

Між вказаними категоріями оргкультури відбувається взаємодія, що відображає суб'єктні, особистісні, індивідуальнісні, універсальні 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 транслявання, 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 смислоснахенневих тонах виимальовується 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 розв’язкової взаємодії; в) забезпечує паритетну співдіяльність під час

кодом, 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 в прос-

роз’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 “*виготським*” 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 молочно-

торі-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 спричиняють утворен-

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, формулюються 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 пережи-

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

7. Оволодіння, творення та передавання організаційної культури відбувається завдяки функціону-

ванню *оргкодів*, котрі трансклюють 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* оргкультури ("загальне", "особливе", "одиничне", "універсальне") *зосереджують* модульно-розвивальний соціально-психологічний досвід на добуванні знань, їх нормуванні, цінуванні та саморозвитку Я-духовного учня (студента); *відображають* систему взаємостосунків між учасниками освітньої діяльності; *активізують* механізми спілкування; *корелюють* з образами суб'єктивності. 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 состав-

ляющие // 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. Проблемы организационного климата у высшем 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 //

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. Линатов С.А. Организационная культура: концептуальные модели и методы диаг-

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., Лайтне 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. Проблемы психологии педагогической взаимодії // Психологія. – Вип. 37. – К.: Рад. школа, 1991. – С. 3–12.

ностики // 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., Маноха І.П. Історія психології ХХ 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. Стетин 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. Фрум Э. Душа человека. — М.: С

48а. Хелл 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. Эвлин Д.Г. Восприятие времени. —

Республика, 1992. — 430 с.

М.: АПН РСФСР, 1962. — 212 с.