

ВЗАЄМОСПРИЧИНЕННЯ ПАРАДИГМ, СТРАТЕГІЙ, КЛАСІВ І МЕТОДІВ СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ

Оксана ФУРМАН

УДК 159.922.27

Oksana Furman

MUTUAL CAUSATION OF PARADIGMS, STRATEGIES, CLASSES AND METHODS OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL INFLUENCE

Актуальність дослідження. Успішна трансформація розвиткових процесів у сучасному суспільстві залежить від гармонізації міжособистих та міжгрупових взаємостосунків між людьми, що дає змогу гуманізувати та демократизувати діяльність соціальних інститутів (економічних, політичних, правових, ідеологічних, освітніх). Забезпечити зазначені трансформації може відома українському суспільству освітня модель – модульно-розвивальна система організації навчання А.В. Фурмана, котра технологічно спрямована не лише на конкретну людину, а й на соціально-культурний простір закладу, адже формує відповідний кожному його члену сприятливий клімат взаємовідносин і функціонує згідно із законами і принципами нижче обґрунтованого соціально-психологічного впливу. Останній забезпечує регуляцію різних функціональних цілісностей і станів у сфері психічного життя і спрямований на різноаспектні етапи системного самотворення людини.

Формулювання цілей статті (постановка завдань): а) науково обґрунтувати взаємодоповнення парадигм (реактивна або об'єктна, акціональна або суб'єктна, діалогічна або суб'єкт-суб'єктна, вітакультурна) та стратегій (імперативна, маніпулятивна, розвивальна, модульно-розвивальна) соціально-психологічного впливу, підґрунтям становлення яких є системно-структурний і системомислитель-

нісний підходи; б) теоретично проаналізувати авторськи виокремлені класи соціально-психологічного впливу – пізнавально-суб'єктний, нормативно-особистісний, ціннісно-індивідуальнісний, духовно-універсумний, що функціонують в інноваційній системі модульно-розвивальної освіти через запропоновані методи впливу (раціонального переконання, нормонаслідування, морального й спонтанно-сенсового виборів), котрі актуалізують поетапне взаємодетермінування “образів суб'єктивної реальності” людини як суб'єкта, особистості, індивідуальності, універсума (за концепцією В.І. Слободчикова, Є.І. Ісаєва).

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Упродовж останніх двадцяти років на терені вітчизняної теоретичної психології виникла і сформувалася ще одна відмінна від трьох науково описаних Г.О. Ковальовим *парадигм соціально-психологічного впливу* (реактивна, акціональна, діалогічна [13; 14]) – вітакультурна [42; 43]. Вона змістовно обґрунтована в науковому проекті інноваційної модульно-розвивальної системи [40] і теорії освітньої діяльності [42]. Її суть полягає в добуванні, осмисленні, нормуванні, збагаченні і поширенні учасниками розвивальної взаємодії кращого етнонаціонального досвіду не тільки під час організованого освітнього

процесу, а й за межами ЗВО (сім'я, вулиця). Іншими словами, відбувається культурне вдосконалення, або позитивна зміна, актуального соціуму та самої людини. При цьому до основних розвиткових форм активності належать інтелектуальна, соціальна, вартісна і духовна творчість, а до базових соціально-психологічних механізмів – творення істинного знання, корисних предметів, добрих взаємин, духовних продуктів [40–45].

Загалом Г.О. Ковальов поряд із обґрунтованими ним парадигмами впливу виокремлює ще й стратегії та його класи [13]. Він переконаний, що *реактивний або об'єктний парадигми впливу* (психіка і людина розглядаються пасивними об'єктами впливу зовнішніх умов, як їхній продукт) відповідає *імперативна стратегія психологічного впливу* (спрямована на контроль поведінки та установок людини, їх підкріпленні та спрямуванні у те чи інше русло; реалізація зазначеної стратегії відбувається найчастіше там, де особистість має обмеження щодо здійснення самостійних учинків; в суспільній практиці це доречно за екстремальних умов, коли потрібно вдаватися до оперативних і важливих заходів у ситуації дефіциту часу); *акціональний або суб'єктний парадигми* (основу її природи становлять активність і вибірковість у процесі відображення будь-якого зовнішнього тиску, а суб'єкт здійснює перетворювальний вплив лише на психологічну інформацію, що надходить до нього; такий погляд визначений як акціональний і всебічно обґрунтований у західній когнітивній психології; остання прагне конкретизувати загальнолюдські і моральні проблеми й відповісти на запитання про соціальну відповідальність людини за техногенні досягнення) – *маніпулятивна стратегія, а діалогічний* (або суб'єкт-суб'єктній, яка спрямована на розкриття внутрішньої свободи та ін.; тут особистість – продукт і результат спілкування з подібними особами, є інтерсуб'єктивним утворенням тощо) – *розвивальна стратегія впливу* (основна умова її реалізації – діалог) [46, с. 73–75].

Водночас у процесі дослідження стратегій і парадигм психологічного впливу Г.О. Ковальов користується *системним аналізом* та виокремлює такі класи психологічного впливу: а) *екологічний*: пов'язаний з діянням чинників природного середовища на психіку та особистість людини; б) *соціальний*: зумовлює приналежність людини до суспільної системи; в) *культурологічний*: визначає наявність

історично вироблених засобів матеріального і духовного виробництва; г) *аутовплив*: пов'язаний із можливостями психічної саморегуляції особи як відносно автономної системи.

Загалом Т.С. Кун розуміє під парадигмою “визнані всіма наукові досягнення, що протягом певного часу дають дослідникам модель постановки проблем та їх розв'язку” [20, с. 11]. Тому очевидно, що “не існує незалежних від парадигми фактів, і не останні характеризують теорію, а саме теорія та її тезаурус визначають, які саме факти будуть піддані осмисленню та інтерпретації. І далі, – парадигма як універсальний конструкт сучасної філософської науки повно характеризує як історико-культурне підґрунтя будь-яких серйозних теоретичних пошукувань, так і нормативно-світоглядний та соціально-психологічний контексти організації конкретної науково-дослідної роботи” [42, с. 21; 43].

У контексті поданих засадничих орієнтацій цілком природно, що оптимальною *стратегією соціально-психологічного впливу* учасників інноваційного навчання є *модульно-розвивальна*, котра суголосна із *вітакультурною парадигмою*. Перша спрямована на системне забезпечення розвивальної освітньої, переважно полідіалогічної, взаємодії, а друга – на людину, яка поперемінно постає суб'єктом, особистістю, індивідуальністю і, насамкінець, універсумом самотворення.

Складові *вітакультурної парадигми* (а) Дім, б) ковітальна спільнота, в) культурне тіло) запропоновані Б.В. Поповим [23] і А.В. Фурманом [42; 43; 45] (г) духовна аура суспільства, яка інтегральна за характером і методологічним статусом). Основними категоріями цієї парадигми є “освіта”, “розвиток”, “культура” і “життя”. Водночас функція третьої, на думку А.В. Фурмана, полягає в тому, щоб охопити всі наявні й можливі *сенси і значення*, котрі регулюють поведінку, діяльність, спілкування і вчинки осіб, а четвертої – зводиться до того, щоб *синтезувати* суб'єкта й обставини, людину і довкілля, спільності й суспільство в єдину соціумно-антропологічну реальність. У проекції на сферу модульно-розвивальної освіти, це означає “прокладання чотиристороннього інтерпретаційного шляху, а саме: від метаформ *Дому до ковітальної спільноти* (колективний суб'єкт життєактивності та творення довкілля і самого себе, вироблення світоглядних орієнтирів, установок, поглядів й утвердження групових статусів [23]), а далі – до *культурного тіла* (актуалізація на “Ми-

зібраннях” *соцієтальної психіки* та здатність до мисленнєвого, або рефлексивного, сприймання себе і довкілля [23]; соцієтальна психіка – продукт історико-культурного шляху даного соціуму) та *духовної аури* локалізованого соціуму (соціальне життя нації, котре просякнуте духовними мотивами (за А.В. Фурманом))” [42, с. 48]. Воднораз духовна аура суспільства – це внутрішнє наповнення соціального життя нації духовними станами самоочищення, позитивної віри, історичного самоствердження і цілепокладання тощо.

Зазначимо, що “Домом можуть бути сім’я, школа, вулиця, етнос, нація, культура, Земля, Всесвіт, але найчастіше – це батьківщина, де кожен виріс і стався як громадянин. При цьому “важливо не те, з якого матеріалу будується перший, а те за допомогою яких зміцнювальних зв’язків формується. Дім може бути побудований тільки любов’ю” [17, с. 40]).

Утім “ефект олюднення може дати лише процес екстремальний і гуртовий, отже, суб’єктом антропогенези не може бути окрема “трудяща” особина” [23, с. 39], адже в гуртових актах олюднювалося життя у його кульмінаційних моментах перенапруження, ейфорії, занурення в інший психічний світ, тобто у стан межових трансперсональних переживань. У такий спосіб народжувалися людські першосмисли “Ми”, “Разом”, “Ніхто інший” тощо. Так формується *ковітальна спільнота й культурне тіло* загалу, виникає не лише Я-свідомість, а й Ми-свідомість [42, с. 49].

Очевидно, що зазначена парадигма розширює поле вдосконалення і функціонування цього впливу у вітакультурному просторі-часі освітнього закладу як Дому культуротворення (підґрунтя віри, продукт самореалізації, джерело духовно-сенсових станів, учинковий продукт), де формується освітня *ковітальна спільнота* (через практику унормованої спільної життєдіяльності наставника і наступників) й *культурне тіло* загалу (умовою його з’яви у системі освітніх взаємостосунків є досвід культурозбагачення, котрий символізує груповий та індивідуальний поступ до вищих людських сенсів). Підґрунтям культуротворення тут є процеси знання-, нормо-, смисло- й сенсотворення, які поперемінно переважають на періодах модульно-розвивального циклу. Перебіг зазначених процесів-циклів здійснюється через аспекти освітнього спілкування (комунікативний як різновид інформаційного обміну; інтерактивний як діловий обмін; перцептивний як смисловчинковий обмін; спон-

танно-інтуїтивний як самосенсовий обмін; запропоновані та обґрунтовані нами у 2005 році [38; 39, с. 26]). Внаслідок такої різноманітної навчально-виховно-освітньої взаємодії між наставником і групою наступників, педагогами й керівництвом виникає певна духовно-освітня аура закладу, котра наповнює соціальне життя молодого покоління духовними станами самовдосконалення, а також відбувається реалізація множинних “Я” у просторі ковітального “Ми” й утворюється цей локалізований осередок аури суспільства.

Реальне функціонування вказаних складових-модусів вітакультурної парадигми стає можливим завдяки наявності запропонованих нами ще у 2003 році класів соціально-психологічного впливу: а) пізнавально-суб’єктного впливу; б) нормативно-особистісного взаємовпливу; в) ціннісно-індивідуального самовпливу; г) духовно-універсумного самотворення [37; 39; 46]. Особлива роль належить нормативно-особистісному взаємовпливові, котрий через колективно-угруповану діяльність (“Ми-зібрання”) між наставником і наступниками сприяє творенню себе, виробленню світоглядних орієнтирів й утвердженню групових статусів та стимулює формування локалізованої соцієтальної психіки. Отож, завдяки дії класів психологічного впливу у заданому вітакультурному просторі-часі кожен має змогу набувати суб’єктно-поведінкової, особистісно-діяльнісної, індивідуально-ціннісної, універсумно-духовної життєактивності.

Норми і приписи вітакультурної парадигми та модульно-розвивальної стратегії впливу конкретизуються в інноваційно-психологічній технології, яка не лише пропонує знання, а й дидактично нормує поступ людського зростання та занурює кожного учасника нетрадиційного навчання у ціннісно-смыслову сферу змістового наповнення. Якщо трансляційно-знаннєва система освіти буде піклуватися лише про належний інформаційний рівень викладання і не впроваджуватиме нормативний та ціннісний компоненти, то й надалі тиражуватиметься технократична свідомість, поширюватимуться соціогенні неврози масової психіки серед народного загалу, а також залишатимуться небажані (раціонально-прагматичні) акцентуації українського соціуму.

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 вітакультурну парадигму освітнього 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 наставника залишаються найважливіші для організованого соціуму (передусім – етнос, нація) ситуації – соціального, культурного й духовного змісту, які спроможні збагачувати гуманний простір університетського життя, виховати людину освічену та високодуховну.

Окрім того, кожен клас має свою структуру, до якої належать суб'єкт, об'єкт, засоби, методи, техніки, механізми та принципи впливу [див. детально **37, с. 158–253**]. Відповідно до чотирьох періодів модульно-розвивального циклу, виокремлюємо стільки ж класів впливу. Кожний із названих класів визначає особливості конкретної форми психічного відображення дійсності особою, є важливою ланкою під час формування цілісної структури її внутрішньої організації.

Зазначимо, що Г.О. Ковальов під час обґрунтування стратегій і парадигм впливу використовував системний аналіз, а нами застосовано системомиследіальнісний підхід Г.П. Щедровицького. Зокрема, в системному, як відомо, розглядається сукупність відповідних елементів, що знаходяться у відносинах і зв'язках одні з одними, котрі утворюють відповідну цілісну єдність, а як загальні характеристики “системи” у дослідженнях постають цілісність, структурність, взаємозв'язок системи із довкіллям, ієрархічність тощо (І.В. Блауберг, В.О. Ганзен, Б.Ф. Ломов, Е.Г. Юдін та ін.). Водночас у діяльнісному підході психіка і свідомість, їх розвиток і формування вивчаються в різних формах предметної діяльності суб'єкта тощо. Велику роль тут відіграли роботи С.Л. Рубінштейна (зокрема, принцип єдності свідомості та діяльності), О.М. Леонтьєва, Г.С. Костюка, В.В. Давидова та інших науковців.

Поєднання принципів і способів пізнання обох зазначених методологічних підходів стали основою для розробки всім відомого системно-діяльнісного підходу. В нашому дослідженні зреалізовані його принципи і нормативи, а точніше застосована системомиследіальнісна

(СМД-)методологія, фундатором якої є Г.П. Щедровицький. Річ у тім, що, спираючись на здобутки вищеназваних підходів, СМД-методологія пропонує нові засоби та інструменти ефективного здійснення методологічної роботи, які нами використані в дослідженні. Підґрунтям становлення СМД-методології, як відомо, є теорії діяльності та мислення, системний підхід, проблеми логіки, епістемології (вчення про знання), власне методології, онтології (вчення про буття або про те, що є), певною мірою психології, а також поняття про рефлексію як самостійний інтелектуальний процес і специфічний механізм розвитку миследіяльності.

У цьому дослідженні нашим завданням було обґрунтування взаємоспричиненого функціонування окремо класу із відповідними методами впливу, що поперемінно актуалізують той чи інший образ суб'єктивної реальності (суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум). Зокрема, відомий метод раціонального переконання (використання проблемної інформації та аргументів з метою впливу на інтелектуальну сферу свідомості особи) як спосіб пізнавально-суб'єктного впливу наставника на студентську групу і кожного зокрема спрямований на зміну їхніх поглядів, думок, оцінок щодо процесу оволодіння освітньо адаптованими знаннями. Це означає, що останні використовуються у модульно-розвивальній системі не лише для розуміннєвого осягнення принципів окремої теорії, змісту категорій і понять, пояснювальних можливостей концептуальних моделей, а й для практичного здійснення конкретного набору вмінь і навичок, нормування (технологія складання планів, проектів, алгоритмів, інструкцій тощо), вибудовування на цьому змістовому підґрунті власних ідей, світоглядних орієнтацій та їх обстоювання у реальних вчинково-освітніх діях (написання рецензії, розповіді, вірша, створення міні-підручника). Іншими словами, функціональне призначення зазначеного переконання (пересвідчення) зорієнтоване і на процес початкового нормування знань, тобто їх соціальну адаптацію у прийнятних формах. Норми (еталони, взірці, правила) вказують на те, чого потрібно дотримуватися та чим керуватися при застосуванні знань, умінь і навичок у соціально зорієнтованій практичній діяльності студента. Водночас емпіричні висновки та узагальнення психологів доводять, що при “використанні методу переконання (пересвідчення) передовсім актуалізується інтелектуально-пізнавальна

сфера людської психіки. Його суть полягає в тому, щоб за допомогою логічних аргументів домогтися від особи внутрішнього узгодження із умовисновками, а потім на цій основі сформувати і закріпити нові установки (чи трансформувати старі), які відповідають поставленій меті” [19, с. 185].

Установки, як відомо, переважно ґрунтуються на переконаннях. Відтак зміни у пересвідченні щодо оволодіння навчальними знаннями спричиняють динаміку в аттитюдах, тобто у внутрішній готовності до здійснення активності, котра спрямована на задоволення тієї чи іншої потреби (у самовираженні, самоствердженні, оперуванні знаннями). Важливим моментом у цьому циклі пересвідчення є міра переконувального впливу, котра залежить і від їх мотивації як динамічного інтегрального процесу формування мотиву та усвідомлення актуальних освітніх потреб. Водночас метод переконання утримує моменти навчального пояснення теоретичного змісту (матеріалу), його доказовості, проблемності, спростування, пошуковості, а також апробації знань на власному досвіді та досвіді інших, вироблення узагальнень та закріплення певної установки.

Постає запитання: “Наскільки постійною буде зміна установки щодо структурування і нормування знань за наявності в ній динаміки?”. Аттитюд здатний змінюватися протягом тривалого періоду часу. Утримання та стійкість установки, яка б перейшла в дію, залежить не лише від її закріплення та відображення у поведінці студента, а й від того, чи є вона “достатньо сильна, категорична та яким чином передане повідомлення...” [11, с. 189]. Відомо, що наступники інноваційної модульно-розвивальної системи оволодівають знаннями у контексті налаштованої психологічної готовності до розвивальної взаємодії, позитивної емоційно-психологічної атмосфери міжсуб’єктних і міжгрупових взаємин через моменти власного проблемно-пізнавального пошуку поставлених завдань, особистісної невизначеності, інтелектуального утруднення, смислової суперечності, діалогічного розв’язання внутрішніх задач, виходу із актуального навчально-теоретичного поля. Відтак така освітня робота сприяє утворенню стійкої та категоричної установки, яка втілюється у дію під час добування знань, оскільки студенти розуміють, що реалізація завдань на першому періоді функціонування освітнього модуля дасть змогу на другому нормувати їх та надати їм соціальної придатності. У результаті ра-

ціональне переконання як метод впливу переходить у самопереконання. Цей цикл відбувається тому, що у внутрішньому світі народжуються нові ідеї та аргументи щодо розуміння, застосування, використання навчальної інформації у житті. Вони формуються на підґрунті власної системи цінностей і запевнень, науково збагачених особистісних знань тощо.

Утворені установки “починають ще й відігравати роль своєрідного “психологічного буфера” [11, с. 219] в аспекті досягнення бажаної поведінки. Зазначимо, що саме “аттитюд справді допомагає передбачати поведінку людини” [11, с. 212], “передую їй та виконанню певної дії. У поведінці членів певної соціальної групи установка забезпечує єдність сприймання, спільне ставлення до соціальної ситуації, життєвих подій і готовність до діяльності” [26, с. 45]. Іншими словами, зв’язок “установка – поведінка” за модульно-розвивального навчання є важливим моментом під час функціонування першого періоду оргмодуля в тому випадку, коли освітній аттитюд – усталений і надійний, залежний від поведінки, містить суб’єктну вагу для студента.

Підкреслимо, що “у підручниках, навчальних посібниках, виданих протягом останніх 20–30 років, категорія “поведінка” спеціально розглядалася, згадувалася лише побіжно під час порівняльної характеристики особливостей виявів активності як способу забезпечення та підтримання значущих зв’язків живих істот – тварин і людей – з навколишнім світом. Багато зусиль до включення поведінки в категорійний апарат психології здійснив Б.Ф. Ломов” [26, с. 384]. Зокрема, вчений зазначив, що психічні явища виявляються в діяльності, поведінці кожного, оскільки це їхня сутнісна особливість. Поведінкові ситуації – динамічні. Ситуація не зберігається у незмінному вигляді, – пише далі Б.Ф. Ломов, – вона змінюється під впливом поведінки, завдяки чому виникають нові впливи на суб’єкта. Тому задіяння категорії “поведінки” у поле психології “вчені вбачають у системному підході до її визначення та вивчення діяльності, головними компонентами яких є потребо-мотиваційний, операційний, інформаційний, регуляційний” [26, с. 385]. Відтак освітня поведінка як ситуативно-пізнавальна форма групової активності в інноваційній організації сприяє послідовному виконанню пошукових розумових дій, які

дають змогу вийти із проблемно-навчального поля у плані досягнення цілей на першому періоді функціонування модульно-розвивальної технології впливу, та являє собою підґрунтя у здійсненні діяльності кожного на другому. Джерело поведінки вихованців становлять потреби у самовираженні, оволодінні знаннями, їх початковому нормуванні на установчо-мотиваційному та змістово-пошуковому етапах. “Спонуки виявляються у поведінці людини і впливають на вибір мотивів, котрі визначають спрямованість кожного у конкретній ситуації” [25, с. 277]. Виникнення потреб пов’язане і з процесом становлення найважливіших моментів мотивації (процес формування мотиву, усвідомлення актуальних потреб, готовність до діяльності), а відтак із повним задіянням спонукально-усвідомлювального потенціалу особи під час функціонування нормативно-особистісного класу взаємовпливів.

Тому ланцюжок “потреби (нестаток у чомусь, спонук до активності) – установка (внутрішня готовність до здійснення активності, котра спрямована на задоволення потреби) – поведінка (система послідовного виконання пошукових розумових дій, які забезпечують задоволення потреб і досягнення мети)” у процесі функціонування пізнавально-суб’єктного впливу – не лише умова проблемно-діалогічної організації розвивальної взаємодії, а й чинник набуття учнем “рівня суб’єктності, що передбачає оволодіння ним сукупністю психологічних здібностей: мисленням, свідомістю, бажанням, волею, відчуттями та ін.” [31, с. 250].

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

Загалом “розуміння суб’єкта у психології пов’язане із наданням людському індивіду

якостей бути активним, самостійним, здібним, умілим у здійсненні специфічно людських форм життєдіяльності...” [31, с. 250]. А.В. Брушлінський вказує, що “людина об’єктивно постає у багатьох різноманітних системних якостях. Надважлива із них – бути суб’єктом, тобто творцем своєї історії: ініціювати і здійснювати практичну діяльність, спілкування, пізнання, споглядання та інші види специфічної людської активності, творчої і моральної” [7, с. 3]. З цього приводу влучно висловилися В.І. Слободчиков та Є.І. Ісаєв: “Стати суб’єктом відповідної діяльності (учбової, трудової та ін.) значить освоїти її, оволодіти нею, бути здатним до її здійснення і творчого перетворення” [31, с. 250]. Вчені також концептуально вирізняють образи суб’єктивної реальності людини, кожен з яких характеризує її окремий аспект буття: індивід – тілесне існування та природні властивості, суб’єкт – є розпорядником душевних сил і носієм предметно-практичної діяльності, особистість – відіграє роль суспільного представника, який вільно і відповідально визначає свою позицію серед інших, індивідуальність – формовиляється як унікальна самотутня особистість, котра реалізує себе у творчій діяльності, універсум – відображає найвищий ступінь духовного розвитку особи, за якого вона повно усвідомлює своє буття і місце у світі [31, с. 207–368].

Відома дослідниця К.О. Абульханова-Славська пише, що розуміння психічних явищ через категорію суб’єкта спроможне забезпечити інтегративність психологічного пізнання, оскільки “суб’єкт являє собою не лише вищий рівень психічної організації, а й її “золотий перетин”, вертикальну централістичну інстанцію цієї організації, яка й надає психічним процесам, станам, властивостям і новоутворенням упорядкованого, доцільного, оптимального для розв’язання задач характеру” [1, с. 10]. В концептуальних підходах О.М. Леонтьєва, Д.І. Фельдштейна, Б.Г. Ананьєва суб’єктність – це набута якість індивіда, котра взаємопов’язана із свідомістю та здатністю здійснювати суспільно важливі перетворення навколишньої дійсності. Водночас найжиттєвішим у психології є висловлювання “суб’єкт діяльності”. У такому контексті використовував цю категорію Б.Г. Ананьєв, коли зауважував, що “людина – суб’єкт перш за все основних соціальних діяльностей – праці, спілкування, пізнання” [4, с. 166]. А ось В.О. Татенко підкреслює, що “бути суб’єктом, відсто-

яти себе і статися суб'єктом – це висока місія людини у світі. Принцип суб'єкта встановлює право кожного вважати себе автором-творцем власної життєвої драми і психологічної долі. Крім того, є чинником реалізації методологічних, концептуально-теоретичних, предметно-змістових та інших внутрішньопсихологічних зв'язків...” [32, с. 6, 12]. Відомий психолог вводить поняття “суб'єкт психічної активності”, сутнісний зміст якого відображає можливість розвитку психіки людини і власне її суб'єктного розвитку [Там само, с. 14]. Тому конкретний людський індивід як жива істота може стати особистістю, індивідуальністю і піднятися до рівня універсальності, лише проявляючи себе суб'єктом життєдіяльності і саморозвитку.

Під час дослідження цієї проблеми треба зважати на те, що саме “суб'єктна іпостась людини дозволяє цілісним чином розглянути її духовно-ціннісну природу, репрезентовану в понятті особистість” [12, с. 81–82]. На думку З.С. Карпенко, особистість становить змістовне (ціннісне) визначення суб'єкта як носія і самопричини духовної екзистенції особи. Дослідниця обстоює позицію “за якої суб'єктність – це спосіб реалізації людиною свого духовного потенціалу, що репрезентує її вроджену здатність до саморозвитку і самовизначення у просторі мотиваційно-ціннісних відношень” [12, с. 88]. Причому найважливішими теоретико-семіотичними віхами розгортання суб'єктності в людині є такі рівні: відносного суб'єкта (індивід), моносуб'єкта (особистість), метасуб'єкта (індивідуальність), абсолютного суб'єкта (універсальність) [12, с. 89–92].

Ґрунтуючись на положеннях відомих психологів, відзначимо, що наступники за модульно-розвивальної оргсистеми завдяки безпосередньому й опосередкованому впливам стають суб'єктами навчання у процесі проблемно-діалогічного спілкування із наставником, яке спричинює пошукові, самісні, ситуативно спрямовані дії, котрі базуються на інтелектуальних роздумах, потребах в удосконаленні та оволодінні теоретичними знаннями і стимулюють здійснення освітньої поведінки тощо.

У циклі схарактеризованого навчального зреалізування група і кожен її представник зокрема опановують рівнями суб'єктності – оволодівають чітко визначеним набором психологічних здібностей (проникливіше мислять, адекватніше усвідомлюють світ, надають перевагу духовним бажанням, керуються вольовою поведінкою), а також привласнюють

відповідні образи суб'єктивної реальності. Відтак “суб'єктність – центральне утворення людської суб'єктивності, а відповідно, центральна категорія психології людини”, що подана “в таких психологічних реаліях, як розум, відчуття, воля, здібності” [31, с. 253].

Отже, пізнавально-суб'єктний вплив, котрий зорганізовує опосередковане та безпосереднє діяння педагога на навчальну групу й кожного її учасника і підпорядкований системі “потреби – установка – поведінка”, спричинює процес становлення групового та індивідуального суб'єктів освітньої поведінки. Саме вони стають носіями навчальної активності, яка примушує наступників аналітично й систематично мислити, емоційно, соціально та інтелектуально бажати досягнення мети, відчувати позитивне ставлення до себе, у т. ч. поцінування іншими своїх переживань і продуктів власної праці.

Наслідкування як другий метод взаємовпливу нормативно-особистісного класу спрямоване на оволодіння наступниками освітнім нормуванням, що розпочинається із копіювання зразків поведінки викладача до їхньої вмотивованої діяльній роботи у процесі взаємодії з іншими, де виникають групові норми й цінності. І справді, щоб адаптувати теоретичні знання до суспільної практики, студенти повинні спочатку відтворити дії чи зразки поведінки інших. Тому, наслідуючи наставника, вони навчаються нормувати, а пізніше використовують ці правила, взірці і навички у циклах самостійного вчинання. Підтвердженням цього факту є репліка Т. Котарбінського, котрий писав, що загалом немає навчання без копіювання. А Г. Тард за допомогою наслідкування пояснював прогресивні зрушення у соціальному житті (винаходи, відкриття), що прискорюють суспільний прогрес і забезпечують позитивні взаємостосунки. “Як ми навчаємося норм?, – ставив питання К. Поппер, і відповідав. – Спершу вчимося наслідувати інших, і в такий спосіб навчаємося дивитися на норми поведінки, немов би вони складаються з чітко фіксованих правил” [24, т.2, с. 454].

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

смаки, нахили, манери” [16, с. 118].

Природно, що наслідування у модульно-розвивальному циклі як складне соціально-психологічне явище – це не лише автоматизоване повторення взірця, а й процес соціального пошукування і творення, групового тиражування і нормування, а тому значуща культурна форма набуття нового досвіду наступниками. Причому взаємовпливове копіювання сутнісно спрямоване на формування стійких оцінок, учинків, котрі характеризуються подібністю. Це спричинює поєднання інтересів, ціннісних орієнтацій та зреалізовує цикл уподібнення членів орггрупи. Отож копіювання – універсальний метод оволодіння дійсністю, котрий поширюється на становлення особистісних рис молодого покоління, оскільки здійснюється через інтерактивну діяльнісну взаємодію, яка зачіпає мотивацію, тобто процес усвідомлення освітніх потреб, формування мотиву.

Водночас наслідування дає змогу формувати у свідомості розумові дії. Адже відомо, що відсутність останніх не тільки знижує результативність навчання, комфортність соціального життя вихованців і наставників, а й згубно впливає на подальший прогрес розумового розвитку особистості. Свого часу Л.С. Виготський писав, що “тільки те навчання хороше, яке йде попереду розвитку. Тоді воно пробуджується й викликає до життя цілу низку функцій, які перебувають у стадії дозрівання, лежать у зоні найближчого розвитку” [8, с. 252]. Тому важливою є соціально-унормована ситуація розвитку навчально-виховного процесу через копіювання, оскільки зовнішнє (зразок поведінки вчителя) рано чи пізно стає внутрішнім (індивідуальним). Внаслідок наслідування кожна вища психічна функція з’являється двічі – спочатку як колективна, спільна оргдіяльність, а потім як внутрішній спосіб мислення, світобачення. Так відбувається процес інтеріоризації чи “вростання” (за Л.С. Виготським) зовнішнього світу у внутрішній, вітакультурного досвіду людства у ментальний досвід особи.

За логікою сказаного очевидно, що розумове становлення особи через метод копіювання здійснюється на двох рівнях: рівні актуального розвитку (РАР) (самостійне адаптування до норм) і зоні найближчого розвитку (нормування з допомогою наставника), тобто у співробітництві, передусім співнаслідуванні і створенні. Причому другий рівень розвиткового функціонування має

вирішальне значення у розвої процедур складання й апробації планів, алгоритмів, методик, тому що спричинює формування ланцюжка внутрішніх інтелектуальних процесів особистісного зростання-ствердження через зовнішній цикл взаємовпливових стосунків між учасниками взаємодії. Примітно те, що таке нормативне наслідування не є механічним, автоматичним циклом, а добре усвідомленим та внутрішньо вмотивованим копіюванням за педагогом його дій і вчинків. Воно врешті-решт і визначає зону найближчого розвитку нащадка, яка знаходиться між тим, чого він може навчатися, і тим, чого не в змозі виконати самостійно. У співробітництві кожен виявляється сильнішим і розумнішим, ніж тоді, коли працює індивідуально; він вище піднімається щодо рівня інтелектуальних утруднень.

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

Отже, внаслідок нормативного наслідування зразків поведінки педагога забезпечується як організований перехід зовнішнього вітакультурного досвіду у внутрішній світ вихованця (інтеріоризація), так і зворотний зв’язок, тобто трансформація його внутрішніх станів і властивостей у зовнішні, практичні дії (екстеріоризація), що виявляються у створених планах, алгоритмах, методиках.

Аналізовані складові нормативно-особистісного класу взаємовпливу, а саме механізм

інтерактивної взаємодії, програмово-методичні засоби та метод наслідування, у взаємодоповненні спричиняють безпосереднє діяння на процес становлення групи студентів як особистостей освітньої діяльності. Теоретична аргументація тут зрозуміла: проблема діяльності органічно пов'язана із тематикою формування особистості. Остання стається, виявляється, вдосконалюється і розкривається спочатку в діяльності і через діяльність, а згодом й у справжніх учинках.

Проблему діяльності, як відомо, теоретично висвітлювало багато відомих психологів, зокрема, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, В.П. Зінченко, А.В. Петровський, П.А. М'ясоїд, К.А. Абульханова-Славська, А.В. Брушлінський, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов та ін. Їхні теоретико-методологічні підходи і розвідки є надзвичайно глибокими і водночас різними. Тому скористаємося визначенням діяльності, що подане у словнику: це – “активна взаємодія із навколишньою дійсністю, під час якої жива істота являє собою суб'єкта, котрий цілеспрямовано впливає на об'єкт і задовольняє свої потреби” [25, с. 95]. Або діяльність – це сукупність дій людини, що спрямована на задоволення її потреб та інтересів (за В.Г. Криськом).

Ланцюжок дефініцій та описових визначень можна було б продовжувати. Проте нас цікавить проблема діяльнісно-нормативних взаємовпливів між учителем, групою і кожним учасником інноваційних взаємостосунків, котрі спричиняють їхнє становлення як особистостей. Щоб обґрунтувати цей процес звернемося до психологічного аналізу структури діяльності, оскільки її елементи (потреби, мотиви, мета, дія, операції, предмет і т. д.) не лише сприяють розвитку різних психічних пізнавальних процесів, а й спрямовані на оволодіння соціальними, груповими, особистісними нормами, що спонукають до позитивних вчинків, самореалізаційного способу життя.

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

ційних елементів належить власне діяльність, дії та операції.

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

Безперечно, дія – це та складова інноваційної освітньої діяльності, яка спрямована на предмет (форми соціального нормування наукових знань: цілі, плани, програми, алгоритми тощо) і реалізацію мети. Перша (освітня дія) здійснюється завдяки спільному обговоренню із учителем процесу нормування, далі відбувається демонстрація того, як це потрібно робити, а потім організується мікрогрупове копіювання кожним зразків поведінки наставника у формі виконання ними циклу освітніх дій. “Способи здійснення дій називаються операціями. Останні – це перетворені дії, котрі стали способами здійснення інших дій, більш складних” [31, с. 133]. Іншими словами, прокопійовані дії щодо соціального нормування здобутих теоретичних знань переносяться у формат самостійного освітнього нормування. Вони стають операціями у процесі вчинкових дій (наприклад, створення плану чи проекту міні-підручника, написання інструкції, алгоритму чи рецензії), тобто через всезростаючу наявність ціннісно-індивідуального класу самовпливу. Досягнутий відповідний навчально-виховний результат сприяє їхньому становленню як особистостей освітньої діяльності. Тому нормонаслідувальна та нормотворча робота учасників інноваційних взаємин – це взаємозалежна внутрішня (психічна) і зовнішня (фізична) активність, яка спрямована на соціальну адаптацію і створення нових організованостей наукових знань у вигляді планів, проектів, програм, інструкцій тощо, регулюється свідомою метою і забезпечує їхній психокультурний розвиток як особистостей.

Загальновідомо, що у процесі розвитку діяльності постійно виникають взаємні перетворення: діяльність – дія – операція і мотив – мета – умови. До того ж “діяльність – рухливе утворення, про що свідчать взаємопереходи між її компонентами: за певних умов діяльність стає дією, дія – діяльністю чи операцією, а операція – дією. Відбувається все це з розвитком діяльності” [22, с. 194]. Дійсно, зазначена динаміка присутня й у нормативно-особистісному взаємовпливі. Принаймні гіпотетично її можна обґрунтувати. Однак ця трансформація розиткового перебігу взаємовпливу є окремим предметом дослідження проблеми діяльності як у загальнотеоретичному аспекті, так і прикладному (наприклад, у контексті освітньої діяльності).

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

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

Відомий психолог С.Л. Рубінштейн до структури особистості вводить такі складові: 1. Що хоче особистість? (Справедливість, установки, потреби, інтереси). 2. Що може особистість? (Здібності, обдарованість). 3. Що є особистість насправді? (Темперамент, характер). К.А. Абульханова-Славська додала до цієї структури ще одну складову: 4. Що повинна особистість? (Ставлення до вимог суспільства та інших людей). А ось В.Г. Крисько пропонує дещо іншу структуру особистості. Зокрема, він виділяє такі блоки: а) індивідуально-психологічний – психічні пізнавальні процеси, психічні властивості (спрямованість, темперамент, характер, здібності), психічні стани (рівень працездатності і властивість функціонування психіки), психічні

утворення (тобто явища, котрі формуються у процесі набуття досвіду, поєднання знань, навичок, умінь, норм, цінностей); б) світоглядний – моральне обличчя особистості (система уявлень про мораль), моральність особистості (система поглядів на норми), власне світогляд (переконання, погляди, які виникли у свідомості у вигляді життєвих цілей і інтересів, відношень, позицій); в) соціально-психологічний – ставлення до інших, соціальні ролі, позиції, установки. Отож структура психологічного життя особистості є насправді різноаспектною, динамічною, оскільки усі її складові взаємопов’язані. Однак зрозуміло, що характер перебігу вказаних компонентів залежить від конкретно-ситуаційного стану психічної активності особи, а відтак від середовищного впливу, суб’єкт-об’єктного чи суб’єкт-суб’єктного взаємовпливу та індивідуальної організованого самовпливу.

Особистість, як відомо – це “особлива якість людини, котра набувається нею у соціокультурному середовищі у процесі спільної діяльності та спілкування, а її розвиток здійснюється саме в діяльності, яка керується системою мотивів” [25, с. 174, 176]. Зазначену стратегію обстоює й П.А. М’ясоїд, котрий зазначає, що “особистість отримує своє визнання шляхом співвідношення з категорією діяльності” [22, с. 203]. Крім того, особистість – завжди конкретна людина, яка є представником суспільства, окремої соціальної групи, займається певним видом діяльності, усвідомлює своє відношення до навколишнього і має відповідні індивідуально-психологічні особливості [19]. Взаємозалежність “особистість – діяльність” підлягає багатоаспектній інтерпретації, хоча б тому, що багато відомих учених (Ю.Л. Трофімов, Г.О. Балл, В.П. Москалець, М.Н. Корнєв, А.Б. Коваленко, А.А. Фурман, С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв, Г.С. Костюк, В.А. Петровський та ін.) обстоюють її наявність як у статичній, так і динамічній індивідуальності Я людини.

У системі модульно-розвивального навчання зазначена залежність зумовлюється ще й системою безпосередніх та опосередкованих нормативних взаємовпливів між викладачем та навчальною групою. У результаті студенти набувають таких соціально-психологічних характеристик особистості як статусу громадянина, позицій добувача, носія і творця досвіду, ролі освітянина. Крім того, розвиваються їхні особисті якості, а саме: моральність, самостійність, відповідальність,

толерантність, а також актуалізуються спрямованість, характер, самосвідомість, досвід, інтелект, потребо-мотиваційні, результативні компоненти, психічні пізнавальні процеси (мислення, пам'ять тощо), задатки та здібності кожного. У цьому випадку, на думку психологів, соціально-індивідуальний (статус, позиція, роль, мислення) та діяльнісний (потреби, мотиви, ціль, результат) сегменти особистості взаємопересікаються й формовуються. Зазначені новоутворення та ракурси наукового розгляду і є підґрунтям у здійсненні наступниками своїх освітніх вчинкових дій.

Відомо, що на переконання багатьох дослідників особистість виявляється у вчинку. У процесі дослідження теорії освітньої діяльності [42] другий період функціонування навчального оргмодуля головно співпадає із соціальним нормуванням, що передбачає спочатку спільний цикл взаємодії наставника і вихованців, а лише потім самостійне адаптування знань до потреб практики (стандарт, технології, інструкції). Тому студенти стають особистостями в інноваційній системі через унормовану освітню діяльність, а у вчинкових діях виявляють себе індивідуальностями (ґрунтуються на непересічності, оригінальності, унікальності та цінностях (ідеали, вірування, устремління тощо) кожного).

У модульно-розвивальному навчанні знання, як відомо, набуваються через раціональне переконання, нормами вони оволодівають під час наслідування, а цінності обстоюються ними у ситуаціях самостійного здійснення морального вибору як методу вартісно-індивідуального класу самовпливу. Адже відомо, що "цінності заповнюють простір моральних учинків особи" [42, с. 124]. Моральна свідомість особи (внутрішня система норм і правил поведінки в суспільстві) виявляється спочатку у знаннях (категорії, поняття, концепції, теорії), нормах (плани, проекти, технології, еталони), життєвих цінностях (ідеї, ідеали, ставлення, мотиви), а пізніше – в духовних (внутрішнє прийняття однієї із надперсональних психоформ самопізнання: віри, краси, істини, справедливості тощо). Проте справжній зміст їхнього морального вибору (вартісно-смыслового) становлять самостійно здійснені освітні вчинкові дії (написання рецензії, учнівського міні-підручника, програми самореалізації).

Сьогодні особливий інтерес викликають дослідження Л.І. Рувінського. Сформульована

ним концепція ціннісного, усвідомлено-емоційного, розвитку моральності має безпосереднє відношення до збагачення вартісно-смыслових структур аксіопсихіки. Учений обстоює гіпотезу про педагогічний взірєць, який засвоюється суб'єктом на таких рівнях: взірєць-знання (нейтральна цінність), взірєць-норма (формально значуща вартість), взірєць-ідеал (внутрішньо прийнята соціальна цінність), особистісний взірєць як еталон самовиховання. Отож, коли зразок стає еталоном для саморозвитку і самовиховання, особистість переходить на найвищий ступінь моральної досконалості.

Ціннісно-індивідуальнісний самовплив спрямований на формотворення особи як індивідуальності освітньої вчинкової дії. Остання утримує як психологічну готовність, так і привід здійснення вчинкового акту (за В.А. Роменцем), ґрунтується на "ситуації, мотивації і завершуються післядією як рефлексією події та результату вчинку" [28].

Водночас А.В. Фурман, проаналізувавши зазначену структуру вчинку, додає ще *передситуацію як вихідну* (початкову) *точку нового витка* у його зреалізуванні. Адже В.А. Роменець у своїх дослідженнях наголошував на тому, що у вчинку особливе (навіть головне) місце займає намір-інтенція його здійснення. Взявши за основу такий науковий постулат, дослідник виокремлює нульову стадію у структурі вчинку – передситуацію. У модульно-розвивальній системі вона актуалізується на першому періоді технологічного циклу.

За В.А. Роменцем, перший компонент структури учинку – "ситуація – це певна просторово-часова конфігурація сил, смислів, дій... Це явище, згідно з дослідженнями ученого, виникає разом із появою значень, у ньому присутній момент проблемності і змертвлюється воно обставинами, якщо людина починає підпорядковуватися їм: чи не тому трапляється, що найогидніші вчинки виправдовуються обставинами. Так, серед перших на своєму шляху людина зустрічає ситуації болю й задоволення, бажання, загрози, заклопотаності. Іншими словами, опинившись у певній ситуації, вона орієнтується, самовизначається в ній, а потім перетворює її на стартовий майданчик для вчинку. Розвиток ситуації супроводжується певним конфліктом – внутрішнім чи зовнішнім. Ситуативність ніколи не зникає, а продовжує існувати аж до завершення вчинку..." [28, с. 27–29].

У нашому випадку перший компонент освітнього вчинку – інформаційно-пізнавальна проблемно-пошукова ситуація супроводжується внутрішнім конфліктом, квінтесенцією якого становить кульмінація “Що?”. У такий спосіб продукуються позитивні потреби та установки щодо структурування знань у вигляді закономірностей, законів, категорій, понять. На наступних фазах функціонального циклу вона не зникає, а ускладнюється через процеси нормонаслідування та нормотворення, обстоювання вартостей й утвердження моральних вчинкових дій, підпорядковується логіці розгортання повноцінного освітнього вчинку.

Важливим механізмом самовизначення кожного в освітній ситуації є нормативно-регуляторна мотивація, тобто процес формування різних мотивів щодо нормування соціальної діяльності, здійснення самостійних вчинкових дій. Вона дає змогу перебороти конфліктність на першому періоді оргмодуля й прийняти рішення діяти у нормотворчому напрямку – на другому, тобто вміти застосовувати знання на практиці. Через зазначену мотивацію виникає боротьба мотивів, у якій перемагає той, котрий відповідає нормотворчому ідеалові студента. Так утверджується кульмінація морального вибору “Як?”, що розв’язується у процесі спільної нормозорієнтованої діяльності наставника й наступників під час застосування методу наслідування. Розгортання циклу мотивування в інноваційній системі триває аж до постановки освітніх цілей (навчитися нормувати, здійснити вчинок), з котрих, власне, й розпочинається вчинкова дія.

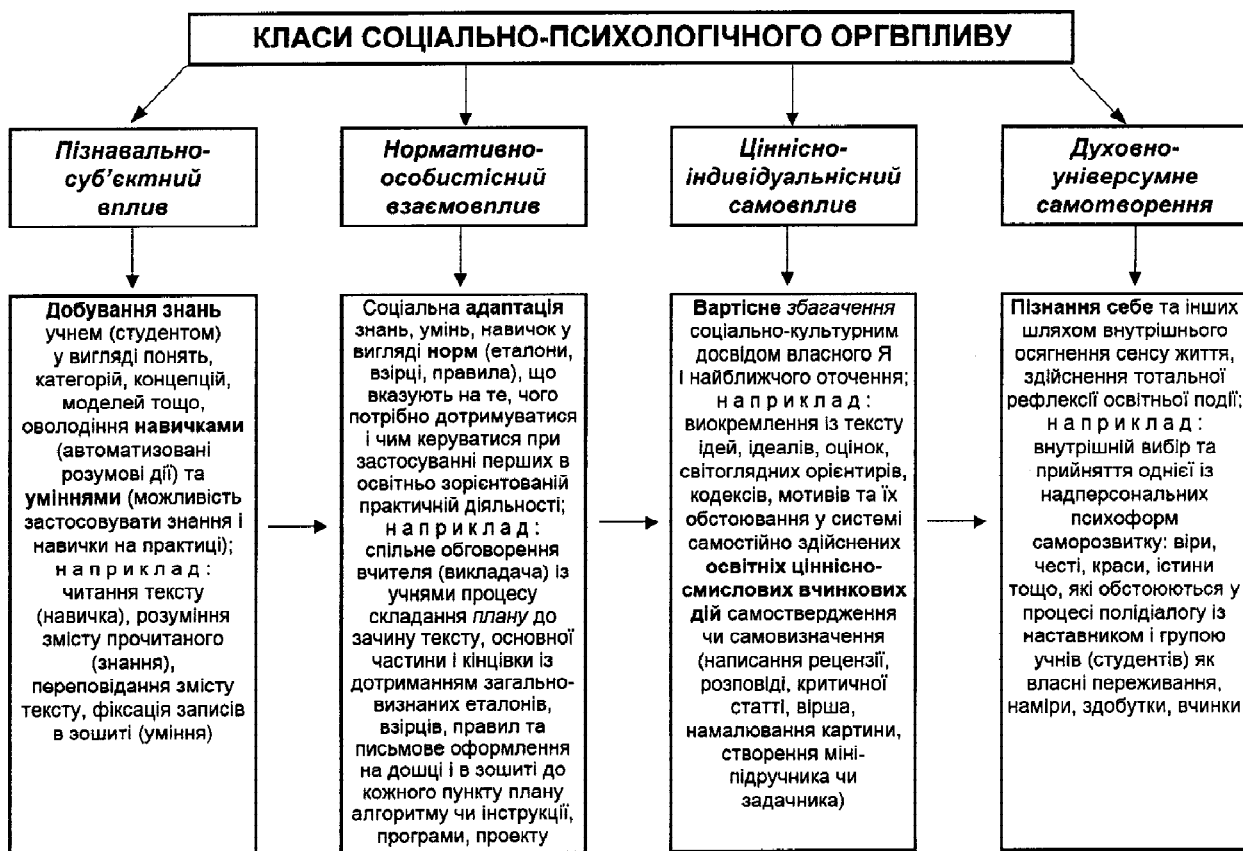
Відтак якщо особа у навчальній ситуації вміє структурувати знання у вигляді законів, закономірностей, понять, спроможна застосовувати їх у процесі спільної соціальної діяльності, тобто реорганізовувати у плани, програми, технології, проекти, то в освітній ціннісно-смісловій вчинковій дії самоствердження чи самовизначення самостійно прагне зробити щось значуще, індивідуальне, неповторне й водночас відповісти на запитання “Для чого?”. Наприклад, коли наступник створює міні-підручник, то він використовує: а) привласнені знання, що подає як засоби мислєдїяльності; б) освоєні норми, що знаходять відображення у правилах, методах, інструкціях тощо як конкретних чинниках соціалізування; в) обстоювані ним цінності у вигляді установок, ідей, мотивів, переконань, вартісних орієнтацій і таке інше як світоглядні концепти своєї життєдіяльності.

Освітня вчинкова дія інтегрує два етапи. Перший полягає в “суб’єктивній готовності до вчинку і формується в уявленні про те, що треба здійснити. Відбувається психологічне моделювання акції учинку, а також його можливих наслідків. Об’єктивна готовність визначається тим, наскільки ситуація є сприятливою для здійснення вчинку” [28, с. 32]. Тому вчинкова дія, – зазначає В.А. Роменець, – це конкретний акт як ситуативно вмотивована актуалізація психологічної готовності і приводу його здійснення; разом з появою приводу завершується її причинний ланцюг. І вчинок здійснюється.

Суб’єктивна та об’єктивна готовності до здійснення освітнього вчинку в модульно-розвивальному навчанні задається інноваційною технологією оргвпливу ще на першому періоді навчального модуля. Водночас ціннісно-смістова вчинкова дія наступників як власний продукт їхніх особистих зусиль, спрямованих на культуротворення, ситуативно вмотивована ціннісно-критичним конфліктом. Останній спричинює соціально-психологічну готовність і є приводом до здійснення освітнього вчинку.

Однак освітній вчинок не завершується разом із закінченням дії, а виникає “вчинкова післядія як рефлексія події та результату вчинку” (за В.А. Роменцем). Адже, як слушно зауважує далі вчений, “людина у вчинковій дії підняла до драматизму буття всі скарби свого духу. Вона сама здійснила свій учинок. І вона мусить пережити власну реакцію на нього й на саму себе, тобто виразити свідомі настановлення. Людина тепер знає, що зробила, й оцінює свою дію, співвідносить оцінку з еталоном моральним, пізнавальним, естетичним... І думає, що говорить про це її совість?” [28, с. 34]. Так само й учасники навчально-виховно-освітнього дійства, створивши власний продукт на підґрунті привласнених знань, норм, цінностей, мають змогу його співвіднести з пізнавально-суб’єктним впливом наставника, нормативно-особистісним взаємовпливом між ними й викладачем, ціннісно-індивідуальнісним самовпливом, або освітньою вчинковою дією, і, насамкінець, під час духовно-універсального самотворення, пізнати себе шляхом внутрішнього осягнення сенсу життя. За цих обставин у молодого покоління природно виникають амбівалентні почуття, котрі є соціально-психологічними умовами для здійснення наступних вчинків. Адже тільки у вчинках окремої людини, – пишуть В.О. Татенко

Теоретико-емпірична сутність класів впливу в інноваційній системі
модульно-розвивальної освіти (автор — О.Є. Фурман, 2003 р.)



і Т.М. Титаренко, – мораль людства продовжує жити.

Зрозуміти краще теоретико-емпіричну сутність кожного класу соціально-психологічного оргвпливу між наставником й групою наступників в інноваційній системі допоможе створена нами **таблиця** ще у 2003 р. [37, с. 217] Звичайно, щоб високопрофесійно подолати місток від теорії до практики викладач має розширювати поле свого професійного вдосконалення. Останнє стосується оволодіння ним такими складовими: “теоретичною (робота в сфері категорій і понять), методологічною (створення власних універсальних моделей, проектів, їх насичення науковими знаннями, взаємодоповнення різних позицій і поглядів), проектно-конструкторською (побудова реальних проектів і програм), експериментальною (проведення циклу досліджень людини за особливих умов її життєдіяльності задля перевірки психологічної теорії на істинність), методичною (застосування методу за конкретних умов, що передбачає чітку послідовність у виконанні дій і прийомів), практичною

(зосередження навколо потреб, бажань та інтересів осіб, груп, соціумів; інтегрування знань, норм, цінностей і вітакультурного досвіду з конкретною людиною)” [41, с. 49, 50]. У ситуації належного впровадження технологій модульно-розвивального навчання кожен наставник має змогу оволодіти вказаними рівнями через дистанційну програму перепідготовки та прослухати курс лекцій фундатора наукової школи [40–45].

Зазначимо, що “комунікація є найважливішим визначенням учинку, в якому людина звертається до великого матеріального світу (живого або неживого), змістовно взаємодіючи з ним. Унаслідок першої виникає соціальна спільність, єднання всередині неї. Цим досягаються освоєння світу і найбільш ґрунтовне самоствердження в ньому. Вчинок у його провідній визначеності – це завжди комунікативний акт, котрий здійснюється між особистістю і матеріальним світом” [28, с. 729, 730, 736, 737]. У нашому дослідженні під вчинковою організацією комунікації будемо розуміти насамперед спосіб паритетних комунікативних

(обмін інформацією, знаннями, думками, умінями, навичками), інтерактивних (взаємообмін діями, поведінкою, діяльністю, нормами), перцептивних (сприйняття і розкриття один одного, ціннісно-естетичне осягнення іншого, самого себе) й спонтанно-креативних (пізнання й осягання себе через внутрішній продуктивний полідіалог із образами власного Я та іншими уявними персоніфікованими образами) взаємостосунків між учасниками модульно-розвивальних взаємин [38; 39]. Зауважимо, що технологічно механізм: а) комунікативного впливу інформаційно-пізнавальної вчинкової ситуації діє через метод раціонального переконання й обстоює переважно монологічні відносини; б) інтерактивного взаємовпливу нормативно-регуляційної мотивації функціонує у процесі наслідування й відображає переважно зовнішні діалогічні стосунки; в) перцептивного самовпливу ціннісно-естетичної вчинкової дії наявний під час застосування методу морального вибору і залучає нащадків здебільшого до внутрішнього діалогу; а г) спонтанно-духовного самотворення утверджує полідіалогічність і полізмістовність у сфері індивідуального світу Я шляхом актуалізації методу спонтанно-сенсового вибору [37]. Відтак вчинкова післядія освітнього самоствердження й самовизначення наступників дає змогу розмірковувати над власним життям, здійснювати тотальну рефлексію попередніх періодів структурування оргциклу, співвіднести свій учинок з етичними, естетичними і духовними критеріями й канонами.

У цьому проблемно-змістовому контексті Б.Г. Ананьєв писав: “Якщо особистість – “вершина” всієї структури людських властивостей, то індивідуальність – це “глибина” особистості і суб’єкта діяльності” [3]. А на думку Г. Гегеля, лише виявляючи себе у відповідній індивідуальній формі, геній здатний створити істинно художній витвір” [9, с. 553]. Кожна людина на певному “етапі життя повинна відповісти на запитання: “Хто Я?”, “Що я собою являю?”, “Що є моїм у цьому світі?” і т. ін. Відповіді на взірць: “Я школяр (студент), відмінник, лідер групи тощо”, – не задовольняють, оскільки таких осіб багато. Людина покликана втілити у життя соціальні ролі, моделі поведінки та діяльності, себто щось своє, унікальне, неповторне, самотутнє” [31, с. 356, 357]. Отож багато центрується навколо людини як індивідуальності. За визначенням І.І. Резвицького, “Індивідуальність – це інтегральне поняття, що виявляє

особливу форму буття індивідів, у межах якої вони володіють внутрішньою цілісністю і відносною самостійністю, котра дає їм змогу активно (творчо) і своєрідно презентувати себе в навколишньому світі і розкривати свої задатки і здібності. Як індивідуальність, людина є автономним й неповторним суб’єктом свідомості та діяльності, здатна до самовизначення, саморегулювання, самовдосконалення...” [27, с. 38]. А ось у психологічному словнику, “індивідуальність (від лат. *individuum* – неподільне, особина) – це неповторність, унікальність властивостей людини” [25, с. 134], основними суб’єктивними складовими якої, на думку В.І. Слободчикова, Є.І. Ісаєва, є система смислових відношень, ціннісних переконань, світогляд, совість, віра.

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

Отже, перехід від особистісного рівня функціонування психоструктури кожного в модульно-розвивальному навчанні до власне індивідуальнісного характеризує змістовий перебіг процесу індивідуалізації суб’єктивної реальності, який спричинений самовпливом ціннісно-смислового наповнення. У такий спосіб особа самовиділяється у відносинах, самостверджується і самовизначається, досягає як типових, так і неповторних вершин у своєму вітакультурному зростанні. Розвій індивідуальності вказує, що кожен має змогу відшукати

щось непересічне чи унікальне у вартісно-смисловій одисей паритетної освітньої діяльності, яка збагачує зміст його справжнього Я. Саме так соціально-освітні цінності входять за допомогою низки вчинкових дій у внутрішній світ наступника, стають невіддільним набутком його людської сутності.

Водночас метод спонтанно-сенсового вибору задіюється під час перебігу четвертого класу впливу, а саме – духовно-універсального самотворення. Спонтанність (лат. *spontaneus* – самодовільний) – характеристика процесів, котрі викликані не зовнішніми впливами, а внутрішніми причинами [35, с. 474]. Ще в далекій античності Аристотель говорив про існування деякої причини, яка є “причиною для самої себе” [21, с. 330]. Концепція причинності довгий час існувала лише на філософському рівні (Сократ, Платон, Аристотель), а у психології владарювала картезіанська (Р. Декарта) стратегія. І лише вчення про “живі монади” Г. Ляйбніца, – зауважує В.М. Колесников, – дало імпульс для створення нового підходу про причинність у психології, на основі якої сформувалася концепція несвідомого.

Вищезазначений метод ґрунтується на чотирьох “принципах причинності: активності (пріоритет внутрішнього над зовнішнім), саморозвитку (обстоювання майбутнього над минулим), ієрархічності (переважання метасистемного над субсистемним)” [15], а також на гармонійності (запропонований нами – обстоювання вітакультурного над інформаційно-технічним). Розгортання методу через вказані принципи втілюється у пріоритет “суб’єктивного (внутрішнього, майбутнього, метасистемного”, вітакультурного) над “об’єктивним (зовнішнім, минулим, субсистемним”, інформаційно-технічним), “що і є основним постулатом психології духовності” [Там само, с. 127].

Філософське розуміння психології духовності припускає ознайомлення із трьома її основними категоріями – об’єктивним духом, особистим духом та об’єктивованим духом [18, с. 146]. Перша – це філософський синонім психологічного розуміння духовності, яка, на думку В.М. Колесникова, В. Франкла, Д. Андреева, розглядається як основна (головна) глибинна сила сфери несвідомого. Друга (особистий дух) – синонім семи святостей (за В.М. Колесниковим). У теорії модульно-розвивального навчання останні названі нами як психодуховні форми самоосягнення. Крім

того, у взаємодоповненні сім святостей (віра, честь, користь, любов, краса, істина, справедливість) сприяють становленню повноцінно духовної людини. Третя (об’єктивований дух) – філософський синонім результатів проекції духовності на продукти людської діяльності (твори науки і мистецтва, в яких пізнається живий дух, котрий їх створив).

Згідно з методологією Г. Ляйбніца, вічно “жива” активність елементів душі ніколи не згасає і виявляється у постійному бажанні вивільнити їх із актуального стану в потенційний. З. Фройд також обґрунтовує ідею “живого” ставлення до сил несвідомого. Але при виокремленні останніх притримується критерію біологічності і не визнає надіндивідуальних (метасистемних) сил душі [15].

Головною силою несвідомого, як відомо, психоаналітик вважав інстинкт сексуального потягу – лібідо. На його думку, останнє дає силу усім елементам душі [36]. У випадку грубого пригнічення основного потягу мораллю і нормами поведінки, його “жива” активність виявляється у свідомості у вигляді симптомів душевного розладу – сексуального неврозу (за З. Фройдом).

Усім відомо, що фундатор психодинамічного підходу у психології увів в анатомію особистості три основні структури: “Ід”, “Его” і “Супер-Его”. Інстанція “Я”, втілюючи розум, контролює психічні пізнавальні процеси, “Воно” відстежує перебіг різних потягів, а “Над-Я” блокує вияв негативних спонукань. Із ресурсного погляду “Воно” – первинне джерело психічної енергії, з динамічного – перебуває у психічному конфлікті з “Я” та “Над-Я”, а з генетичного – останні виникають із “Воно”.

Саме слово “Ід” походить від латинського “Воно” і означає виключно примітивні, інстинктивні та вроджені аспекти особи. Вказаний структурний елемент функціонує у несвідомому і тісно пов’язаний з інстинктивними біологічними спонуканнями (сон, їжа), котрі наповнюють нашу поведінку енергією. “Ід” не підкоряється правилам, вільне від усіляких обмежень, виявляє первинний принцип людського життя – вихід чи вибух психічної енергії, яка виникає завдяки біологічно зумовленим спонуканням (щонайперше сексуальним та агресивним). Якщо останні не знаходять розрядження, то створюють напруження в особистісному функціонуванні, а якщо “Воно” досягає свого, то природно настає момент задоволення.

Будь-яка психічна активність людини (мислення, сприйняття, пам'ять, уява) спричинюється й визначається потягами. До них австрійський дослідник відносив два протилежно спрямованих спонукання: потяг до життя і потяг до смерті. Перший під назвою Ерос утримує усі сили, котрі слугують меті, передусім, щоб підтримати життєво важливі процеси і забезпечити поповнення людської спільності. Найбільш важливими для розвитку особистості є сексуальні потяги. Їх енергія отримала назву лібідо (лат. *libido* – хотіти, бажати, прагнути), це – відповідна кількість психічної енергії, яка знаходить розрядження виключно у сексуальній поведінці. Друга група – потяги до смерті, що одержали назву Танатос, знаходяться у підґрунті усіх проявів жорстокості, агресії, самовбивств і вбивств. Посилаючись на німецького філософа Артура Шопенгауера (1788–1860), З. Фройд обстоював фатальну тезу: “Метою життя є смерть”, доводячи, що всім живим організмам властиве бажання повернутися у невизначений стан, із якого вони виникли.

Водночас австрійський лікар, психолог і психіатр, представник психоаналітичного напрямку і один із засновників наукової школи “індивідуальної психології” – А. Адлер головною силою несвідомого вважає прихований “особистісний ідеал” (або “цільовий образ”) досконалої людини. Пробудження у несвідомому останнього суб’єктивно переживається як відчуття спрямованості до абсолютно невідомої цілі, котре допомагає особі піднятися до індивідуального вдосконалення [2]. Крім того, А. Адлер стверджує, що “кожний індивідум досягає конкретної цілі завдяки творчості, котра тотожна самості” [33, с. 12]. Якщо психоаналіз, за З. Фройдом, – це пригадування минулого, то за А. Адлером – “згадування (відтворення) майбутнього”. Також останній пропонує шукати у проєктивному матеріалі (сни, фантазії, малюнки) не ситуацію сексуальної травми, а істинну глибинну ціль особистості. Відтак майбутнє окремої людини зазвичай закодоване у ранніх дитячих пригадуваннях.

Якщо біологічні інстинкти пригнічують духовні сили, то, за А. Адлером, виникає невроз. Стрижнем “особистісного ідеалу” є “суспільне відчуття”, котре за умов придавлювання спричинює появу душевної патології: “В усіх людських невдачах, неслухняності дітей, у неврозах, невропсихозах, злочинах, самогубстві, алкоголізмі тощо виявляється недостатність

відповідного рівня суспільного відчуття” [10, с. 15].

Швейцарський психолог і психіатр К.Г. Юнг виокремив нову сферу несвідомої психіки – колективне несвідоме. Він вважав, що психіка особи має такі три рівні: свідомість, особисте несвідоме і колективне несвідоме. Останнє відіграє визначальну роль у структурі особистості й утворюється із слідів пам'яті, що залишаються від усього минулого людства, визначає стиль буття людини з моменту народження.

Головна сила колективного несвідомого постає у вигляді архетипів, що виявляються в образах творчості, у снобаченнях (наприклад, образ матері-землі, демона, мудрого старця тощо). Особисте несвідоме складається із переживань, котрі були колись свідомими, але потім стали забутими, або витісненими із свідомого. За певних умов вони стають усвідомленими. Архетип (від грец. *arche* – початок, *typos* – форма, зразок) – це психічний елемент колективного несвідомого, котрий виявляється в образах літератури і мистецтва, снах, міфах, казках [35]. К.Г. Юнг [49; 50] вважає, що одним із основоположних архетипів є самість, котра забезпечує цілісність індивідуальності і захищає психіку від виникнення другого Я.

Водночас за К.Г. Юнгом невроз виникає як слабке чи сильне вторгнення у сферу свідомості людини архетипів, які в далекому минулому приносили користь у жорстокій боротьбі за біологічне виживання спільностей. Тоді стратегія одужання полягає в адаптації (“індивідуації”), або поверненні архетипів із сфери свідомого назад – у колективне несвідоме.

Як відомо, за К.Г. Юнгом, фундамент людського життя становить досвід попередніх поколінь, який утворений сукупністю архетипів, котрі невидимо діють як “незалежні істоти” із глибини колективного несвідомого. У разі виникнення травмогенної проблемної ситуації (душевна травма, хвороба, смерть близьких і т. ін.) оживляються у сфері свідомості різні архетипи. Сильне їх вторгнення викликає невроз, який утілюється у містичних переживаннях та супроводжується страхом. Учений виділяє слабкий і сильний неврози. Останній може виявлятися так. Існування колективного несвідомого легко розпізнати у випадках шизофренії. Тут знаходять зрелізування багато міфологічних образів. Наприклад, коли один хворий кричить, що

він уявляє себе матір'ю-землею (колективне несвідоме), інший – Наполеоном, Моцартом чи Бахом (особисте несвідоме) [15; 50].

На відміну від концепції А. Адлера, у теоріях З. Фрейда та К.Г. Юнга, що створені в межах біологічного підходу, ні про які духовні сили несвідомого мови не може бути, – зазначає В.М. Колесников. Адже “архетипи не що інше, як форми прояву інстинктів” [15, с. 131]. Отож теорія З. Фрейда відображає рух від зовнішнього до внутрішнього (принцип активності), А. Адлера – від минулого до майбутнього (саморозвитку), а К.Г. Юнга – від субсистемного у метасистемне (ієрархічності) [15].

Щоправда пізніше К.Г. Юнг визнає принцип цільової причинності (наприклад, у трактуванні снів [49, с. 150]), а після ознайомлення із індійськими системами духовного вдосконалення навіть обґрунтовує архетип “самості” як аналог духовності. Тому він, безперечно, причетний до тріади причинності гуманістичної психології: “внутрішнє – майбутнє – метасистемне”. У випадку повної реалізації трьох принципів причинності, – пише В.М. Колесников, – головною силою сфери несвідомого треба вважати духовність, а “ядро” особистості повинні утворювати інкарнації духовності – святості і святині.

Отже, на нашу думку, *матеріалом духовності, яка джерелить із несвідомого*, за З. Фрейдом, є лібідо, за К.Г. Юнгом – архетипи, за А. Адлером – “цільовий образ”, а за В.М. Колесниковим – святості (віра, справедливність та ін.; останні синонімічно названі нами “психодуховними формами самоосягання”). Адже В. Франкл переконаний, що існує не лише невідоме, котре організоване у вигляді потягів, а й духовне несвідоме. Саме у ньому він вбачає основу всієї свідомої духовності.

Внаслідок порушення принципів активності, саморозвитку та ієрархічності [15], тобто у ситуації пригнічення глибинних сил несвідомого, у людини виникає “ноогенний невроз”. На це вказують В. Франкл і Д. Андреев: знищення пріоритету суб’єктивного над об’єктивним в організації душевного світу індивіда спричинює те, що святості втрачають зв’язок із духовністю (на нашу думку, святості “закриваються” від нього, чи “живуть” відмежовано, не підживлюють світлом, або ж воно блокується), а у його “ядро” починають проникати псевдоцінності (ревності, заздрість, скупість, страх, гнів тощо). Відтак людина змінює орієнтацію у внутрішньому часі, внаслідок чого у неї розвивається невроз (за

А. Адлером). Його основними ознаками є душевне безсилля, песимізм і цинізм. Звідси життєве кредо психічно здорових людей: у своєму житті прагнись якомога більше керуватися святостями, котрі є вагомим орієнтиром в удосконаленні себе й оточення, що закономірно розширює поле добра й водночас звужує простір зла.

Охарактеризовані активність, саморозвиток, ієрархічність й гармонійність змістовно переплітаються із принципами модульно-розвивальної системи: ментальності, духовності, розвитковості та модульності [40] та теоретично співвідносяться із класами впливу. Обґрунтуємо цей взаємозв’язок концептуально: принцип активності ототожнюється нами із принципом ментальності та першим класом, саморозвитку – із правилом розвитковості і другим, ієрархічності – з модульністю та третім, а гармонійності – із духовністю та четвертим класом впливу – духовно-універсумним самотворенням.

Відомо, що самотворення – це процес, котрий здійснюється через вчинок як універсальний механізм самовідтворення буття (В.А. Роменець). На етапі післядії спостерігається певний вчинковий полідіалог, учасники якого не лише вибирають одну із психодуховних форм на основі методу спонтанного вибору, а й *втільють у авторський малюнок, обстоюють, розповідають* чому вибрали ту чи іншу, який сенс та ідеал вбачають у ній (наприклад, яка із святостей асоціюється чи суголосна із здійсненою освітньою вчинковою дією, або котра із них найбільше актуалізується у даний момент).

За інноваційного навчання освітній вчинок розв’язує конфлікти морального [див. 37; 46] й спонтанного вибору, оскільки останній на думку В.А. Роменця, за своєю природою тяжіє до “позитивної спонтанності”, яку не слід плутати з імпульсивністю, реактивністю і т. ін. Отже, здатність до вчинку, за ученим, визначається “коефіцієнтом спонтанності”, мірою вільного виявлення своєї індивідуальності. Крім того, спонтанно-сенсовий вибір кожного ґрунтується на пріоритеті суб’єктивного над об’єктивним, що пробуджує духовність та утверджує людську універсальність духу.

В такий спосіб актуалізація Я-духовного в особи відкриває канал її універсумної причетності до вищих смислів самоосягання на духовному періоді (чуттєво-естетичний і духовно-естетичний етапи) цілісного модульно-розвивального оргциклу.

В.І. Слободчиков, Є.І. Ісаєв пишуть, що “універсалізм людського буття – це вищий рівень його духовного виміру... Саме тому ми входимо тут у сферу ризикованих пропозицій, а, можливо, й суперечливих тверджень. Але вважаємо принциповим започаткувати розмову про універсальність людського духу...” [31, с. 360]. Остання розкривається дослідникові під час аналізу проблеми еквівалентності Людини і Світу [5; 7]. Так, відомо багато сучасників, які відчують глибинний субстанціональний зв’язок із природою, світом, котрий фундаментальніший, ніж реальні соціальні взаємини (К. Роджерс, А. Маслоу, В.А. Роменець, С.Л. Рубінштейн, А.С. Арсеньєв, В. Франкл). З цього приводу влучно висловився М. Бовен: “Під духовним я розумію такий момент, коли ми діємо, виходячи із нашого Внутрішнього Я, відчуючи тим самим свій взаємозв’язок з енергією Універсума. Межі між Я – Ти – Вони – Природа – Бог зникають. Тут немає ніякого мислення, ми суть чистої свідомості, чистий досвід.

Такий духовний досвід – відчуття Внутрішнього Я, яке не є не досягнутим чи чужим більшості із нас. Усі ми переживали той чи інший момент відчуття повноти, в якому нічого не втрачено, коли володіємо абсолютною свідомістю і відчуваємо щастя. Тоді забуваємо про власну окремішність і стаємо злитими з тим, що робимо. Межі між Я – Інший – Оточення – Бог зникають. Усе є Одне. Це може виникнути тільки тоді, коли ми проникаємося творчим процесом, ... знаходимося у єдності із природою ...” [6, с. 31].

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

лого, до універсальності і всезагальності [31].

Свого часу ще Г.С. Сковорода стверджував, що перш ніж пізнати світ, людина має пізнати себе як частинку Всесвіту. “Якщо хочеш виміряти небо, землю і моря, – спершу вимірай себе” [30, с. 162]. Пізнаючи себе і навколишній світ, людина самостверджується, розвиває природні нахили й здібності, обирає свій життєвий шлях. Звідси “основна проблема людського існування – щастя конкретної людини – розв’язується лише подвигом самопізнання (у т.ч. *самоосагання, преображення* – курс. наш О. Фурман), через який виявляється “внутрішня”, “сердечна”, “єдина” людина” [47, с. 15].

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

ВИСНОВКИ

1. Модульно-розвивальна стратегія впливу орієнтується на паритетну культуротворчу діяльність наставника і наступників, за якої суб’єктна, особистісна, індивідуальнісна та універсумна різновиди активності є поперемінно визначальними в налагодженні рівноправних взаємин освітян-партнерів, де її сутнісною характеристикою утверджується розвиткова полідіалогічність. Остання, крім того, відіграє важливу роль у формуванні полімотивації освітньої роботи вихованців, 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 плекати свою позитивну Я-концепцію.

2. Стратегічні завдання модульно-розвивального навчання вирішуються шляхом запровадження нової організаційно-управлінської моделі ЗВО (перепідготовка викладачів як професійних психологів-дослідників, модульний розклад занять, створення соціально-психологічної служби освітнього закладу та ін.), тактичні – за допомогою

введення набору інноваційних, психомистецьких і полідіалогічних, технологій розвивальної взаємодії.

3. Необхідним засобово-організаційним підґрунтям налагодження полідіалогічного психологічного впливу є окремі різновиди змісту розвивальної взаємодії, що вперше обґрунтовані А.В. Фурманом. При цьому нові методзасоби дослідником диференціюються на: а) проблемно-модульні програми паритетної освітньої діяльності викладача і студентів (граф-схеми навчальних курсів і культурно-змістові матриці навчальних модулів), б) засоби викладача (наукові проекти навчальних модулів і сценарії модульно-розвивальних занять, в) засоби студентів (розвивальні міні-підручники та освітні програми самореалізації особистості). Саме за їх допомогою організується перебіг повноцінного освітнього циклу: знання – уміння – норми – цінності – самостворення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абульханова-Славская К.А. Категория субъекта в современной психологии. *Сучасна психологія в ціннісному вимірі*: мат-ли Третіх Костюківських читань, м. Київ, 20–22 грудня 1994 р. В. 2-х т. Т.1. Київ, 1994. С. 4-10.
2. Адлер А. Индивидуальная психология. История зарубежной психологии : тексты. Москва : МГУ, 1986. 344 с.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания : науч. изд. СПб. : Питер, 2001. 288 с.
4. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. Москва : Педагогика, 1980. Т.1. 268 с.
5. Арсеньев А.С. Размышления о работе С.Л. Рубинштейна “Человек и мир”. *Вопросы философии*. 1993. № 5. С. 130–160.
6. Боуэн М. Духовность и личностно-центрированный подход. *Вопросы психологии*. 1992. № 3–4. С. 29-35.
7. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке. *Психологический журнал*. 1991. Т.12, №6. С. 3–11.
8. Выготский Л.С. Мышление и речь: собр. соч.: В 6 т. Т.2. Москва : Педагогика, 1982. С. 246–255.
9. Гегель Г. Энциклопедия философских наук: В 3 т. Москва, 1977. Т.2. С. 553.
10. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии. Москва : МГУ, 1982. 129 с.
11. Зимбардо Ф., Ляйппе М. Социальное влияние. СПб.: Питер, 2000. 448 с.
12. Карпенко З.С. Аксіопсихологія особистості. Київ : ТОВ “Міжнарод. фінансова агенція”, 1998. 216 с.
13. Ковалёв Г. А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия. *Вопросы психологии*. 1987. № 3. С. 41–49.
14. Ковалев Г.А. О системе психологического воздействия. Психология воздействия (проблемы теории и практики). Москва : АПН СССР, 1989. С. 4–43.
15. Колесников В.Н. Лекции по психологии индивидуальности. Москва : Институт психологии РАН, 1996. 224 с.
16. Корнев М.Н., Коваленко А.Б. Соціальна психологія. Київ : КДУ, 1985. 304 с.
17. Краснухина Е.К. Дом как любовь. *Ступени*. 1997. №10. С. 40–49.
18. Краткая философская энциклопедия. Москва : Прогресс, 1994. 574 с.
19. Крысько В.Г. Социальная психология. Москва : Владос-Пресс, 2001. 208 с.
20. Кун Т. Структура научных революций : научн.-популярн. изд.; сост. В.Ю. Кузнецов. Москва : ООО “Изд-во АСТ”, 2002. 608 с.
21. Лосев А.Ф., Тахо-Годи А.А. Платон. Аристотель. Москва : Молодая гвардия, 1993. 383 с.
22. М’ясоїд П.А. Загальна психологія: навч. посіб. Київ : Вища школа, 2000. 479 с.
23. Попов Б. В. Альтернативна модель етносу та людини (кілька зауваг щодо вітацентричної парадигми). *Філософська думка*. 2001. № 4. С. 37–54.
24. Поппер К. Відкрите суспільство та його вороги: В 2 т. Київ : Основи, 1994. Т.1.: У полоні Платонових чарів. 444 с.; Т.2.: Спалах пророцтва. Гегель, Маркс та послідовники. 494 с.
25. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. 2-е изд. Москва : Педагогика-Пресс, 1997. 440 с.
26. Психологія: Підручник / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін., за ред. Ю.Л. Трофімова. Київ : Либідь, 1999. 558 с.
27. Резвицкий И.И. Личность, индивидуальность, общество. Москва, 1984. С. 29.
28. Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ століття. Київ : Либідь, 1998. 992 с.
29. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.
30. Сковорода Г. Наркис. Розмова про те: пізнай себе : твори: В 2 т. Т.1. К.: АН УРСР, 1961. – 640 с.
31. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Москва: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
32. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении. Київ : Просвіта, 1996. 404 с.
33. Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Личность и личностный рост. Москва, 1994. 128 с.
34. Философия культуры. Дом. *Ступени* : спец-выпуск. 1997. № 10. С. 5–34.
35. Философский словарь. Москва : Политиздат, 1991. 560 с.
36. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. Москва : Наука, 1989. 456 с.
37. Фурман (Гуменюк) О.Є. Психологія впливу : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2003. 304 с.
38. Фурман (Гуменюк) О. Освітнє спілкування як інформаційний, діловий, психосмисловий і самосенсовий різновиди обміну. *Психологія і суспільство*. 2005. №3. С. 73–94.
39. Фурман (Гуменюк) О.Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: монографія. Ялта-Тернопіль : Підручники і

посібники, 2008. 340 с.

40. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання : принципи, умови, забезпечення : монографія. Київ : Правда Ярославиців, 1997. 340 с.

41. Фурман А. Розширення сфери професійної психологічної роботи: соціокультурний підхід. Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти: зб. мат-ів до регіон. наук.-метод. конф., 19 квітня 2002 р. Тернопіль: Економічна думка, 2002. С. 48–51.

42. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як мета-система. *Психологія і суспільство*. 2001. № 3. С. 105–144 ; 2002. № 3–4. С. 20–58.

43. Фурман А.В. Ідея і зміст професійного методологування: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2016. 378 с.

44. Фурман А.В. Модульно-розвивальна організація мислєдїяльності – схема професійного методологування. *Психологія і суспільство*. 2005. №4. С. 40–69.

45. Фурман А.В. Парадигма як предмет методологічної рефлексії. *Психологія і суспільство*. 2013. №3. С. 72–85.

46. Фурман О.Є. Психологічні параметри інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього навчального закладу: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2015. 467 с.

47. Храмова В. До проблеми української ментальності. Українська душа. К.: Фенікс, 1992. С. 3–35.

48. Щедровицкий Г.П. Избранные труды / ред.-сост. А. А. Пископел, Л. П. Щедровицкий. Москва : Шк. культ. политики, 1995. 760 с.

49. Юнг К. Аналитическая психология. История зарубежной психологии : тексты. Москва : МГУ, 1986. С. 143–170.

50. Юнг К.Г. Архетип и символ. Москва : Ренессанс, 1991. 300 с.

51. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени. Москва : Прогресс, 1993. 310 с.

REFERENCES

1. Abulhanova-Slavskaya, K. A. (1994). Kategoriya subjekta v sovremennoy psikhologii [Subject category in modern psychology]. *Suchasna psikhologiya v tsinnisnomu vymiri – Modern psychology in the value dimension*. Vol. 1, 4–10. [in Russian].
2. Adler, A. (1986). *Individualnaya psikhologiya. Istoriya zarubezhnoy psikhologii* [Individual psychology. History of foreign psychologists]. Moscow: MGU [in Russian].
3. Ananjev, B. G. (2001). *Chelovek kak predmet poznaniya* [Human as a subject of knowledge]. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
4. Ananjev, B. G. (1980). *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Selected psychological works]. Vol. 1. Moscow: Pedagogika [in Russian].
5. Arsenev, A. S. (1993). Razmyishleniya o rabote S. L. Rubinshteyna “Chelovek i mir” [Reflections on the work of S. L. Rubinstein’s “Human and the World”]. *Voprosy filosofii – Philosophy issues*, 5, 130–160 [in Russian].
6. Bouen, M. (1992). Duhovnost i lichnostno-tsentririvannyi podhod [Spirituality and a personality-centered approach]. *Voprosy psikhologii – Psychology issues*, 3–4, 29–35 [in Russian].
7. Brushlinskiy, A. V. (1991). Problema subjekta v psikhologicheskoy nauke [The subject’s problem in

psychological science]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological journal*. Vol. 12, 6, 3–11 [in Russian].

8. Vyigotskiy, L. S. (1982). *Myshlenie i rech* [Thinking and speech]. Vol. 2. Moscow: Pedagogika [in Russian].

9. Hegel, G. (1977). *Entsiklopediya filosofskikh nauk* [Encyclopedia of Philosophy]. Vol. 2. Moscow [in Russian].

10. Zeygarnik, B. V. (1982). *Teorii lichnosti v zarubezhnoy psikhologii* [Theories of personality in foreign psychology]. Moscow: MGU [in Russian].

11. Zimbardo, F. & Liayppe, M. (2000). *Sotsialnoe vliyanie* [Social impact]. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].

12. Karpenko, Z. S. (1998). *Aksiopsykholohiia osobystosti* [Axiopsychology of personality]. Kyiv: TOV “Mizhnarodna finansova ahentsiia” [in Ukrainian].

13. Kovaliov, G. A. (1987). Tri paradigmy v psikhologii – tri strategii psikhologicheskogo vozdeystviya [Three paradigms in psychology – three strategies of psychological impact]. *Voprosy psikhologii – Psychology issues*, 3, 41–49 [in Russian].

14. Kovalev, G. A. (1989). *O sisteme psikhologicheskogo vozdeystviya. Psikhologiya vozdeystviya (problemy teorii i praktiki)* [On the system of psychological impact. Impact psychology (problems of theory and practice)]. Moscow: APN SSSR [in Russian].

15. Kolesnikov, V. N. (1996). *Lektsii po psikhologii individualnosti* [Lectures on the psychology of personality]. Moscow: Institut psikhologii RAN [in Russian].

16. Korniev, M. N. & Kovalenko, A. B. (1985). *Sotsialna psykholohiia* [Social psychology]. Kyiv: KDU [in Ukrainian].

17. Krasnukhina, E. K. (1997). Dom kak lyubov [Home is like love]. *Stupeni – Steps*, 10, 40–49 [in Russian].

18. *Kratkaya filosofskaya entsiklopediya* [A brief philosophical encyclopedia] (1994). Moscow: Progress [in Russian].

19. Krysko, V. G. (2001). *Sotsialnaya psikhologiya* [Social Psychology]. Moscow: Vldos-Press [in Russian].

20. Kun, T. (2002). *Struktura nauchnykh revolyutsiy* [The structure of scientific revolutions]. (Ed. Kuznetsov, V. Y.) Moscow: OOO “Izd-vo AST” [in Russian].

21. Losev, A. F. & Taho-Godi, A. A. (1993). *Platon. Aristotel* [Plato. Aristotle]. Moscow: Molodaya gvardiya [in Russian].

22. Miasoid, P. A. (2000). *Zahalna psykholohiia* [The main psychology]. Kyiv: Vyshcha shkola [in Russian].

23. Popov, B. V. (2001). Alternatyvna model etnosu ta liudyny (kilka zauvah shchodo vitatsentrychnoi paradyhmy) [An alternative model of ethnicity and people (a small town with a centered paradigm)]. *Filosofska dumka – Philosophical thought*, 4, 37–54 [in Russian].

24. Popper, K. (1994). *Vidkryte suspilstvo ta yoho vorohy. Upoloni Platonovykh chariv. Spalakh prorotstva. Hehel, Marks ta poslidovnyky* [The open suspension of this horror. At the Polon Platonic charms. The dawn of prophecy. Hegel, Marx and those who follow]. Vol. 1–2. Kyiv: Osnovy [in Ukrainian].

25. Zinchenko, V. P. & Mescheryakova, B. G. (Eds.). (1997). *Psikhologicheskii slovar* [Psychological dictionary]. Moscow: Pedagogika-Press [in Russian].

26. Trofimov, Y. L. & Rybalka, V. V. & Honcharuk, P. A. (Eds.). (1999). *Psykholohiia* [Psychology]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

27. Rezvitskiy, I. I. (1984). *Lichnost, individualnost,*

obschestvo [Personality, individuality, society]. Moscow [in Russian].

28. Romenets, V. A. & Manokha, I. P. (1998). *Istoriia psikhologii XX stolittia [History of psychology of the twentieth century]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

29. Rubinshteyn, S. L. (2000). *Osnovy obschey psikhologii [Fundamentals of general psychology]*. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].

30. Skovoroda, G. (1961). *Narkis. Rozmova pro te: piznay sebe [Narcissus. Talk about: know yourself]*. Vol. 1. Kyiv: AN URSSR [in Ukrainian].

31. Slobodchikov, V. I. & Isaev, E. I. (1995). *Osnovy psihologicheskoy antropologii. Psihologiya cheloveka: Vvedenie v psihologiyu subektivnosti [Fundamentals of psychological anthropology. Human Psychology: An Introduction to the Psychology of Subjectivity]*. Moscow: Shkola-Press [in Russian].

32. Tatenko, V. A. (1996). *Psihologiya v subjektnom izmerenii [Psychology in the subjective dimension]*. Kyiv: Prosvita [in Russian].

33. Feydimen, D. & Freyger, R. (1994). *Lichnost i lichnostnyiy rost [Personality and personal growth]*. Moscow [in Russian].

34. Filosofiia kulturyi. Dom [The philosophy of culture. House]. (1997). *Stupeni: spetsvypusk – Steps: special issue*, 10, 5–34 [in Russian].

35. *Filosofskiy slovar [Philosophical dictionary]*. (1991). Moscow: Politizdat [in Russian].

36. Freud, S. (1989). *Vvedenie v psihoanaliz. Lektsii [Introduction to psychoanalysis. Lectures]*. Moscow: Nauka [in Russian].

37. Furman (Humeniuk), O. Y. (2003). *Psikhologhiia vplyvu [Psychology of influence]*. Ternopil: Ekonomichna dumka [in Ukrainian].

38. Furman (Humeniuk), O. (2005). *Osvitnie spilkuvannia yak informatsiinyi, dilovyi, psykhosmyslovyy i samosensovyi riznovydy obminu [Educational communication as an informational, business, psychosensory and self-sensible form of exchange]*. *Psikhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 73–94 [in Ukrainian].

39. Furman (Humeniuk), O. Y. (2008). *Teoriia i metodologhiia innovatsiino-psykhologichnoho klimatu zahalnoosvitnoho zakladu [Theory and methodology of the innovation-psychological climate of a comprehensive institution]*. Yalta-Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky [in Ukrainian].

40. Furman, A. V. (1997). *Modulno-rozvyvalne navchannia: pryntsyipy, umovy, zabezpechennia [Modular development training: principles, conditions, provision]*. Kyiv: Pravda Yaroslavychiv [in Ukrainian].

41. Furman, A. (2002). *Rozshyrennia sfery profesiinoi psikhologichnoi roboty: sotsiokulturnyi pidkhid [Expanding the scope of professional psychological work: a sociocultural approach]*. *Tekhnologhiia innovatsiinoho poshuku v systemi vyshchoi osvity – Innovative search technology in higher education*, 48–51. Ternopil: Ekonomichna dumka [in Ukrainian].

42. Furman, A. (2001; 2002). *Teoriia osvitnoi diialnosti yak metasystema [The theory of educational activity as a meta-system]*. *Psikhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 105–144; 3–4, 20–58 [in Ukrainian].

43. Furman, A. V. (2016). *Ideya i zmist profesiynogo metodologuvannia [The idea and content of professional methodologization]*. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

44. Furman, A. V. (2005). *Modulno-rozvyvalna orhanizatsiia myslediialnosti – skhema profesiinoho metodolohuvannia [Modular-development organization of mentality is a scheme of professional methodology]*. *Psikhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 4, 40–69 [in Ukrainian].

45. Furman, A. V. (2013). *Paradyhma yak predmet metodolohichnoi refleksii [The paradigm as a subject of methodological reflection]*. *Psikhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 72–85 [in Ukrainian].

46. Furman, O. Y. (2015). *Psikhologichni parametry innovatsiino-psykhologichnoho klimatu zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Psychological parameters of innovation-psychological climate of a comprehensive educational institution]*. Odesa [in Ukrainian].

47. Khramova, V. (1992). *Do problemy ukrainskoi mentalnosti [To the problem of Ukrainian mentality]*. *Ukrainska dusha – Ukrainian soul*, 3–35. Kyiv: Feniks [in Ukrainian].

48. Schedrovitskiy, G. P. (1995). *Izbrannyye trudy [Selected Works]*. (Eds. Piskoppel, A. A. & Shchedrovitskiy, L. P.). Moscow [in Russian].

49. Yung, K. (1986). *Analiticheskaya psihologiya [Analytical Psychology]*. *Istoriya zarubezhnoy psihologii – History of foreign psychology*, 143–170. Moscow: MGU [in Russian].

50. Yung, K. G. (1991). *Arhetip i simvol [Archetype and symbol]*. Moscow: Renessans [in Russian].

51. Yung, K. G. (1993). *Problemy dushi nashego vremeni [Soul problems of our time]*. Moscow: Progres [in Russian].

АНОТАЦІЯ

Фурман Оксана Євстахіївна.

Взаємоспричинення парадигм, стратегій, класів і методів соціально-психологічного впливу.

У статті проаналізовано відомі парадигми (реактивна, акціональна, діалогічна) та стратегії (імперативна, маніпулятивна, розвивальна) соціально-психологічного впливу, що наявні у психологічній науці; водночас підкреслено, що на терені теоретичної психології сформувалася ще одна парадигма – вітакультурна, якій відповідає модульно-розвивальна стратегія впливу. Описано, що категорія психологічного впливу є надважливим інтелектуальним конструктором прикладної методології, тому що поєднує узмістовлення теоретичної і практичної гілок психології. Аргументовано, що феноменальна актуалізація впливу забезпечує регуляцію різних функціональних цілісностей і станів у сфері спільного психічного життя людей і спрямована на різноаспектні виміри суб'єктивного самореалізування і самотворення особи. Охарактеризовано, що теоретико-методологічне підґрунтя запропонованих нами ще у 2003 році класів соціально-психологічного впливу – пізнавально-суб'єктний вплив, нормативно-особистісний взаємовплив, ціннісно-індивідуальнісний самотворення, духовно-універсумне самотворення – становить системомислєдїальнісна методологія Г.П. Щєдро-

вицького. Ці класи функціонують у модульно-розвивальній системі А.В. Фурмана й поетапно сприяють становленню учасників навчального процесу як суб'єктів освітньої поведінки, особистостей освітньої діяльності, індивідуальностей освітнього вчинку, універсумів духовного самотворення. Показано, що це цілісно досягається, оскільки кожен клас містить взаємодоповнення як опосередкованих (параметри, властивості, принципи, процеси), безпосередніх (механізми, засоби, методи) впливів, так і кватерної сукупності методів впливу (раціонального переконання, нормонаслідування, морального й спонтанно-сенсового виборів). Доведено, що пізнавально-суб'єктний вплив підпорядкований системі “потреби – установка – поведінка”, нормативно-особистісний взаємовплив – “норми – діяльність – особистість”, ціннісно-індивідуальнісний самовплив – “цінності – вчинкові дії – індивідуальність”, духовно-універсумне самотворення – “спонтанність – осягнення – універсум”; завдяки дії встановлених класів поперемінно актуалізується той чи інший образ суб'єктивної реальності (суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум).

Ключові слова: стратегії, парадигми, соціально-психологічний вплив, класи впливу, взаємовплив, самовплив, суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум, самотворення, архетипи, духовність, самореалізація.

ANNOTATION

Oksana Furman.

Mutual causation of paradigms, strategies, classes and methods of social-psychological influence.

The article analyzes well-known paradigms (reactive, active, and dialogical) and strategies (imperative, manipulative, developmental) of social-psychological influence that are available in psychological science. It is also emphasized that another paradigm has emerged in the field of theoretical psychology – vita-cultural, to which the modular-developmental strategy of influence corresponds. It is described that the category of psychological influence is an extremely important intellectual construct

of applied methodology, because it combines specification of theoretical and practical branches of psychology. It is argued that the phenomenal actualization of influence provides the regulation of various functional integrities and states in the sphere of joint psychic life of people and aims at various aspects dimensions of the subjective self-realization and self-creation of a person. It is characterized that the theoretical-methodological basis of the classes of socio-psychological influence offered by us in 2003 – cognitive-subjective influence, normative-personal mutual influence, value-individual self-influence, spiritual-universum self-formation – constitutes a system-thought-active methodology of G. P. Shchedrovitsky. These classes function in the modular-developmental system of A. V. Furman and gradually contribute to the formation of participants in the educational process as subjects of educational behavior, personalities of educational activity, individuals of educational deed, universum of spiritual self-creation. It is shown that this is fully achieved, since each class contains complementarity of both indirect (parameters, properties, principles, processes), direct (mechanisms, means, methods) influences, and quaternary set of methods of influence (rational belief, the norm imitation, moral and spontaneous-meaningful choices). It is proved that cognitive-subjective influence is subordinated to the system of “needs – setting – behavior”, normative-personal mutual influence – “norms – activity – personality”, value-individual self-influence – “values – action deeds – individuality”, spiritual-universum self-formation – “spontaneity – comprehension – the universum”. Due to the action of established classes, one or another image of subjective reality (subject, personality, individuality, universum) is alternately actualized.

Key words: strategies, paradigms, social-psychological influence, classes of influence, mutual influence, self-influence, subject, personality, individuality, universum, self-creation, archetypes, spirituality, self-realization.

Рецензенти:

**д. психол. н., проф. Москалець В.П.,
д. психол. н., проф. Полунін О.В.**

Надійшла до редакції 15.05.2019.

Підписана до друку 21.05.2019.

Бібліографічний опис для цитування:

Фурман О.Є. Взаємоспричинення парадигм, стратегій, класів і методів соціально-психологічного впливу. Психологія і суспільство. 2019. №2. С. 44–65.