

УДК 159.922:378.147

Фурман О. Є., Гіряк А. Н.

РОЗВИВАЛЬНА ВЗАЄМОДІЯ В ОСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ ЯК СФЕРА ПСИХОЛОГІЧНОГО ОРГВПЛИВУ

Фурман О. Є., Гіряк А. Н. Розвивальна взаємодія в освітньому закладі як сфера психологічного оргвпливу. У статті здійснюється психологічний аналіз соціально-психологічного оргвпливу, який становить центральну ланку розвивальної взаємодії, що розглядається в контексті п'яти компонентів: соціально-культурно-психологічного простору-часу; організаційної культури; взаємодоповнення трьох циклів: освітнього, розвивального і самореалізаційного; психологічного оргвпливу та його класів; вітакультурного підходу. Водночас авторами за допомогою наукової експертизи емпірично відстежено у ході навчальних занять ефективність актуальної розвивальної взаємодії за трьома параметрами: управлінсько-технологічним, соціально-психологічним та індивідуально-психологічним.

Ключові слова: розвивальна взаємодія, освітній цикл, модульно-розвивальна система, соціально-психологічний простір, психологічний оргвплив, самореалізація.

Фурман О. Е., Гирьяк А. Н. Развивающее взаимодействие в образовательном учреждении как сфера психологического оргвливания. В статье осуществляется психологический анализ социально-психологического оргвливания, что составляет центральное звено развивающего взаимодействия, которое рассматривается в контексте пяти компонентов: социально-культурно-психологического пространства-времени; организационной культуры; взаимодополнения трех циклов: образовательного, развивающего и самореализационного; психологического оргвливания и его классов, витакультурного подхода. В то же время авторами с помощью научной экспертизы эмпирически отслежена в ходе учебных занятий эффективность актуального развивающего взаимодействия по трем параметрам: управленческо-технологическому, социально-психологическому и индивидуально-психологическому.

Ключевые слова: развивающее взаимодействие, образовательный цикл, модульно-развивающая система, социально-психологическое пространство, психологическое оргвливание, самореализация.

Постановка проблеми. Становлення соціально зрілої, духовної людини, яка керується гуманістичними цінностями, функціонує в контексті інноваційних просторово-часових координат, спричинюється культурним, полідіалогічним, паритетним *соціально-психологічним оргвпливом*, який становить центральну ланку *розвивальної взаємодії*. Остання описується як світоглядна категорія, що відображає зустрічні процеси персоніфікованого діяння особистостей одна на одну, їхнє взаємозумовлення, взаємообмін, взаємозв'язок як у масштабному соціумі, так і в конкретній групі. Також вона уможливує максимально повне охарактеризування основних форм людської активності – поведінки, діяльності, спілкування, вчинку, самореалізації. Крім того, категорія взаємодії дає змогу уникнути спрощених варіантів тлумачення процесів функціонування і розвитку будь-якої системи. Відтак без взаємодії компонентів (параметри, властивості, елементи, етапи, стадії, складові) гармонізована цілісність неспроможна існувати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Порушена проблематика значним чином є міждисциплінарною, оскільки інтегрує наукові розвідки у царинах соціології, педагогіки, методології, соціальної та педагогічної психології. Зокрема, вітчизняні та зарубіжні науковці досліджували взаємодію як форму суб'єкт-суб'єктних взаємин (С.С. Аверінцев, А.Л. Журавльов, Б.Ф. Ломов, О.М. Матюшкін, Е. Фромм, Г.А. Цукерман та ін.), психологічні засади взаємодії як форми спілкування (І.Д. Бех, О.О. Бодальов, О.М. Леонт'єв, В.О. Моляко, В.П. Москалец, Р.С. Немов та ін.), проблеми взаєморозуміння та діалогічної взаємодії (В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, Г.Я. Буш, Ю.М. Лотман, А. Маслов, Р. Мей, К. Роджерс, В.А. Семиченко та ін.), структуру і технології педагогічної та освітньої взаємодії (А.М. Алексюк, О.В. Киричук, А.В. Фурман та ін.), підготовку майбутніх фахівців до професійної взаємодії (І.С. Булах, Л.В. Долинська, Г.С. Костюк, В.О. Сластьонін та ін.), підготовку викладача до педагогічної взаємодії (Л.К. Велитченко, А.О. Вербицький, В.Я. Ляудіс, О.В. Матвієнко, О.Є. Фурман та ін.), конфліктні ситуації та конструктивну взаємодію в освітньому процесі (Ю.О. Костюшко, М.М. Рибаківа та ін.).

Водночас за традиційної системи освіти складно домогтися організації максимально сприятливих для кожного студента умов розвитку продуктивних форм активності. Кращі обставини у цьому аспекті має модульно-розвивальна система (за А.В. Фурманом), у якій увага зосереджується на тих психічних процесах і станах, котрі є підґрунтям виникнення і функціонування особистісних новоутворень конструктивного спрямування [12]. Це уможливується внаслідок соціального управління дидактичним, цільовим, змістовим, навчальним, формальним, процесуальним, технологічним, результативним, графічним, тестовим та іншими різновидами модулів, що взаємозалежно функціонують у процесі розгортання цілісного модульно-розвивального циклу й забезпечують психосоціальне зростання суб'єктів освітнього процесу. Тому невирішеною залишається

проблема методологічного виокремлення та наукового обґрунтування розвивальної взаємодії як специфічної сфери психологічного оргвпливу.

Мета статті – здійснення психологічного аналізу соціально-психологічного оргвпливу, як центральної ланки розвивальної взаємодії, а також емпіричне виявлення ефективності останньої у ході інноваційних і традиційних навчальних занять.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Зазначено, що «взаємодія – це така форма зв'язку, в процесі якої сторони тієї чи іншої системи не тільки міняються місцями, а й безперервно змінюються самі, викликаючи зміну всього взаємодіючого цілого» [7]. У цьому аспекті не є винятком і традиційний навчально-виховний процес, у системі якого відбувається *педагогічна взаємодія*. Але аналіз психологічної та педагогічної літератури [1; 2; 5; 8; 9; 10] показує, що змістові та методичні аспекти цілісного циклу педагогічних взаємостосунків значною мірою вже досліджені. Як стверджує О.В. Киричук, педагогічна взаємодія під час розгортання навчально-виховного процесу ґрунтується на: взаєморозумінні педагога і вихованця, спільності їхніх інтересів і прагнень, мотивів, установок, ціннісних орієнтацій; взаємодії особистого та особистісного контакту [6, с. 4–5]. В методологічному плані психологія педагогічної взаємодії, – як пише далі вчений, – розкривається за умови застосування комплексу методів і засобів наукового аналізу, а на практиці пізнається через педагогічний вплив в умовах психотерапії, психологічної корекції, управління тощо. Під час цього циклу простежується злиття таких процесів як *виховання і спілкування* – двох сторін педагогічної взаємодії, де перший – змістовий її бік, а другий – форма її вияву. Зокрема, виховання передбачає передачу теоретичних і практичних знань, духовних цінностей, а спілкування є продуктом саморозвитку виховання [6, с. 4–5]. «У загальному плані кінцевою метою виховання як процесу є переведення його у самовиховання, в самостійну активну реалізацію виховуваним його життєвих програм, життєтворчість. Досягнення цього на практиці вимагає вирішення в навчально-виховному процесі трьох класів педагогічних завдань: 1) передача і засвоєння теоретичних знань, творчий пошук нової інформації; 2) демонстрація і формування умінь і навичок; 3) обмін і самостійне вироблення цінностей» [6, с. 7].

Зазначений підхід до тлумачення природи педагогічної взаємодії за умов навчально-виховного процесу, де студент і викладач – лише «суб'єкти соціальної дії» [6, с. 8], дає змогу нам обґрунтувати інший погляд на виникнення, розвиток та згасання цього типу взаємостосунків. Науковому обґрунтуванню підлягатиме *розвивальна взаємодія*. Остання – складний предмет соціально-психологічного пошуку в системі модульно-розвивального навчання [12–14; 17]. Інноваційна освіта створює регуляційний соціально-культурний простір і час для безперервної розвивальної взаємодії педагога і вихованця завдяки: а) нормативно заданим, єдиним для них соціально-психологічним функціям, які відмінні для кожного етапу навчання; б) технологіям цілісного модульно-розвивального процесу, які забезпечують інтенсивний інформаційний та діловий обмін між наставником і наступниками; в) системі методично-засобового забезпечення. При цьому ефективність розвивальної взаємодії між учасниками освітнього дійства визначається соціально-культурною організованістю цілісного модульно-розвивального процесу, яка, по-перше, враховує взаємспричинення організаційного середовища і мотиваційних бажань педагога і майбутнього фахівця; по-друге, залежить від завдань, змісту і форм соціально нормованої пошукової активності особи на кожному етапі освітнього циклу; по-третє, виявляється в усвідомленій діяльності викладача і студентів з різновидами змісту освітньої діяльності – психолого-педагогічним, навчально-предметним, методично-засобовим, управлінсько-технологічним [4; 16, с. 148–157].

Розвивальну взаємодію як системне утворення та об'єкт наукового пізнання в системі інноваційного навчання слід розглядати в контексті таких *компонентів*: 1) соціально-культурно-психологічного простору-часу; 2) організаційної культури; 3) взаємодоповнення трьох циклів: а) освітнього, б) розвивального і в) самореалізаційного; 4) психологічного оргвпливу та його класів; 5) вітакультурного підходу. Зазначені компоненти мають свою структурно-функціональну організацію. Так, соціально-культурно-психологічний простір містить чотири *параметри*: цілісність, структурність, автономність і саморозвитковість, час – *властивості* суб'єктивно пережитого часу – минуле, теперішнє, майбутнє. Організаційна культура має такі *складові*, як соціокультурний світогляд, норми, вартості, вірування, духовні смисли. *Освітній цикл* інноваційної оргсистеми складається із ланцюжка: знання – уміння – норми – цінності – самотворення; *розвивальний цикл* утримує чотири різновиди змісту: психолого-педагогічний, навчально-предметний, методично-засобовий, управлінсько-технологічний; *самореалізаційний цикл* містить несвідоме, підсвідоме, свідомість і самосвідомість. *Психологічний оргвплив*, в основі якого лежить паритетна взаємодія між учасниками розвивального процесу, забезпечує динаміку різних форм активності, де викладач і студент по чергово виконують функції суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума соціально-психологічного діяння. Крім того, універсальними соціально організованими процесами розвивальних взаємин є: *навчання* як інформаційно-пізнавальний цикл, що активізує форми пошукової пізнавальної активності кожного; *виховання* як нормативно-регуляційний перебіг, що формує систему суб'єктних, особистісних,

індивідуальнісних взаємин; *освіта* як світоглядно-ціннісне оволодіння соціально-культурним досвідом; *самореалізація* як духовно-спонтанний процес, який забезпечує самотворення Я-концепції особи.

Модульно-розвивальна система має відмінну від класно-урочної чи класично-академічної програмово-методичну надбудову, що спричинена їх різними цілями і завданнями, принципами і механізмами функціонування. Так, за традиційного навчання викладач першочергово працює з науково-предметним змістом, а тому не контролює перебіг психолого-педагогічного в його цілісному обсязі. Це призводить до того, що педагог не бачить у безперервній розвивальній взаємодії із студентами основну надцінність їхньої соціально значущої освітньої діяльності; він уболіває за рівень знань та способи їх інтерпретації у класі/групі, тобто більше за формальні показники навчальних досягнень. За експериментальної моделі освіти картина організованої причетності підростаючого покоління до соціально-культурного досвіду є концептуально іншою: викладач працює з чотирма різновидами змісту взаємин – психолого-педагогічним, що нормативно визначається етапом функціонування модульного процесу, навчально-предметним (традиційні плани, програми, підручники), методично-засобовим (граф-схеми навчальних курсів, навчальний сценарій, розвивальний міні-підручник тощо), управлінсько-технологічним (модульно-розвивальний розклад занять, вітакультурний підхід в організації роботи ЗВО). Внаслідок безпосередньої участі у змістово спроектованій розвивальній взаємодії викладач і студенти, залежно від вікових та індивідуальних особливостей, ідуть власною траєкторією психосоціального розвитку – від пізнавальних і регуляційних новоутворень до ціннісно-естетичних і духовно-креативних. Тому набутий у такий спосіб культурний досвід є для молоді не просто інформаційним багажем, він стає, головню завдяки якісно новому програмово-методичному забезпеченню, внутрішнім чинником їхньої самоактивності, власного саморозвитку, особистісного самовдосконалення і самотворення [3; 16, с. 148–157].

Психолого-педагогічна концепція розвивальної взаємодії викладача і навчальної групи під час викладання навчального курсу (так званий дидактичний модуль) забезпечує досягнення комплексу розвивально-академічних цілей і завдань. Типологія дидактичних модулів для ЗВО [13; 14] передбачає рівноцінне представництво в навчальному плані закладів вищої освіти шести груп предметів, кожна з яких відображає певний фрагмент соціально-культурного досвіду (наука і культура, фізична і розумова праця, світогляд і мистецтво). Їх номенклатура покликана максимально повно заповнити розвивальний простір-час оптимальної взаємодії шляхом гармонійного поєднання наукового і практичного, раціонального і духовного, спеціального та інтегративного складників освіти. Головна вимога щодо взаємозалежного проектування дидактичних модулів полягає в детальному описі динамічної картини взаємодії наставника з студентським колективом під час вивчення навчального курсу, починаючи від цільового модуля через технологічний і завершуючи результативним.

На практиці модульно-розвивальний процес втілюється як довершена послідовність восьми основних педагогічних технологій ведення занять, які тотожні етапам навчального модуля і по-різному реалізують у розвивальному взаємовпливі класичну схему соціально-групового дійства. Тому для керованої зміни ситуацій розвивальної взаємодії викладача і групи створені сценарії навчальних модулів, які сприяють перебігу довершеного функціонального циклу і визначають надзавдання учасників своєрідного освітнього спектаклю, змальовують перипетії надскладного освітнього процесу в двох площинах: конфліктної боротьби індивідів, груп, етносів і націй у розвитку людської цивілізації та природного проблемного входження підростаючої особи в культуроемні пласти національного досвіду. Відмітимо, що освітні сценарії наповнюються задачно організованими проблемними ситуаціями, адже відомо, що «мислення здебільшого розпочинається із проблеми чи запитання, із здивування чи непорозуміння, із суперечності. Цією проблемною ситуацією визначається задіяння особистості у мисленневий процес; він завжди спрямований на розв'язання певної задачі» [11, с. 317].

Тому саме полідіалогічне проблемне протистояння на культурних засадах, яке сутнісно притаманне розвивальній взаємодії, втілюється в послідовному ланцюзі навчально-ситуативних конфліктів, які вимагають не тільки розумового і чуттєвого напруження, а вольового і духовного зосередження, межових переживань і максимально можливої самореалізації. Квінтесенція експериментальної системи якраз і полягає в надінтенсивній внутрішній роботі студента над самим собою, яка стимулює максимально повне виявлення його психологічних можливостей, а відтак розвиває і наближує культурну зрілість.

Зазначимо, що розвивальна взаємодія викладача і студента вимагає проведення не лише окремої методичної роботи, а й діагностичної. Щодо останньої, то нами запропонована система експертно-діагностичної роботи, яка дає змогу різнобічно відстежувати ефективність актуальної розвивальної взаємодії за трьома параметрами: а) управлінсько-технологічним (наявність повноцінного модульно-розвивального заняття – міні-модуля); б) соціально-психологічним (якість взаєморозвитку учасників взаємодії); в) індивідуально-психологічним (динаміка інтелектуального та особистісного розвитку майбутніх фахівців). Ці параметри перебігу освітньої діяльності одержали конкретизацію у вигляді критеріїв результативності й похідних від них показників ефективності модульно-розвивального процесу, а також набору відповідних експертних і діагностичних методів. Тому методологія нашого

дослідження не тільки в деталях розкриває основні шляхи вимірювання такого складного психосоціального явища як «розвивальна взаємодія», а й фіксує основоположні та опосередковані показники взаємостосунків, які підлягають кількісному оцінюванню і якісному аналізу [15, с. 96–98].

Міні-модуль як особливим чином організоване навчальне заняття є однією з ефективних форм вищої освіти, що перетворює навчальне заняття на явище обопільного розвитку викладача і студентів. Зосереджуючи увагу учасників навчання на нормативно заданому психолого-педагогічному змісті розвивальної взаємодії, він внутрішньо мотивує їхню освітню діяльність, технологічно організується як система колізій, перипетій і взаємовпливів, методично забезпечується набором інноваційних засобів та надає кожному можливість здійснювати самоконтроль і рефлексію власних успіхів у навчанні та розвитку. Це підтверджує наукова експертиза ефективності модульно-розвивальних занять порівняно з традиційним навчальним заняттям за відповідною методикою: викладачі експериментальних груп значно більше часу працюють з оптимально заданим психолого-педагогічним змістом розвивальної взаємодії, що спричинює стійке психосоціальне зростання кожного, а відтак характеризує переважання його психічного розвитку над процесом засвоєння ним знань, умінь і навичок [16, с. 148–157].

У дослідженні ефективність розвивальної взаємодії викладача і студентів оцінювалася за критерієм соціально-психологічної атмосфери освітньої комунікації на особистісному і смисловому рівнях методом групової експертизи 38 відкритих навчальних занять на юридичному факультеті Тернопільського національного економічного університету (листопад-грудень 2017 р.). Одержані результати показують, *по-перше*, що викладачі експериментальних академічних груп завдяки новому технологічному і методичному забезпеченню навчального процесу перейшли від монологічного підходу в організації освітнього процесу до полідіалогічного, наповнили міжособистісні контакти із студентами гуманним змістом, про що свідчить високий відсоток реалізації розвивального потенціалу модульних занять як з боку викладача (61,3%), так і з боку студентів (55,7%); *по-друге*, що ефективність розвивальної взаємодії безпосередньо визначається ґрунтовністю психолого-педагогічної перепідготовки викладачів (мова йде про виконання 450-годинної програми дистанційного навчання дорослих), а відтак залежить від етапу освітнього експериментування і природно виявляє високі показники реалізації розвивального потенціалу взаємин викладачами (76,4%) та студентами (70,0%); *по-третє*, що має місце тісний позитивний зв'язок між реалізацією професійно-ментального досвіду викладача і культурно-особистісного досвіду студента, про що наочно свідчить значення коефіцієнту кореляції Пірсона: $r = 0,9$; в загальній тенденції розвивальна самоактивність студента на 6–9% поступається суб'єктивній самодіяльності педагога, а отже, модульно-розвивальне навчання дійсно організується на рівні «зони найближчого розвитку» (за Л.С. Виготським) кожної особистості.

Спроможність викладача до організації розвивальної взаємодії з класом/групою залежить від його психологічної грамотності, організації завдань, змісту і стилю освітньої діяльності, втілення модульних технологій ведення цілісного модульно-розвивального процесу, культурної переорієнтації мотиваційно-ціннісної сфери і вміння користуватися інноваційним програмово-методичним інструментарієм. Інтегральним показником такої спроможності є *коефіцієнт самоактуалізації* викладачів експериментальних груп, який має тенденцію до стійкого зростання за умов впровадження нової освітньої системи.

Здатність студента до розвивальної взаємодії передусім визначається його внутрішньою вмотивованістю до паритетної, психологічно рівноправної освітньої діяльності з викладачем, за якої повно реалізується його інтелектуальний та особистісний потенціал. Експеримент з модульно-розвивального навчання зумовлює істотне зростання як розумових здібностей студентів (приріст інтелектуальності коливається в межах 11,0% –24,5%), так і особистісної адаптованості (очевидне збільшення кількості адаптованих і зменшення неадаптованих студентів). Крім того, поліпшуються соціально-психологічний і організаційний клімат педагогічних взаємин та міжособистісні взаємостосунки в студентських колективах.

Систематизація результатів дослідження дозволяє підтвердити його гіпотезу про закономірності та умови розгортання безперервної розвивальної взаємодії викладача і студента за модульно-розвивального підходу до організації освітнього процесу у ЗВО. Нова система, на відміну від класно-урочної чи класично-академічної, створює культурно зорієнтований соціально-психологічний простір-час, за якого ефективно взаємодоповнюються різні форми пошукової активності студентів (взаємодія, боротьба, конфлікт, конкуренція, співробітництво тощо), відбувається інтенсивний діловий, інформаційний, психологічний та духовний обмін знаннями, нормами і цінностями між учасниками навчання та технологічно й засобово забезпечується полімотивація освітньої діяльності кожної особистості. Основу цього простору становить соціокультурний зміст навчальних модулів, що проектується і практично втілюється за допомогою інваріантних технологій ведення розвивальної взаємодії у групі [16, с. 148–157].

Освітній зміст повноцінного модульно-розвивального процесу визначає якісне наповнення конкретного соціально-психологічного простору розвивальної взаємодії, який сприймається, переживається, розуміється, осмислюється і рефлексується кожним суб'єктивно, полімотиваційно і

полідіалогічно. Основними параметрами цього простору є: а) концептуально змістова цілісність етапів циклічно організованого функціонування навчального модуля (від чуттєво-естетичного та установчо-мотиваційного до контрольного-рефлексивного і духовно-естетичного); б) структурно-функціональна диференційованість дидактичних завдань, психолого-педагогічного змісту і соціального наповнення (за параметрами обсягу, інтенсивності, складності) етапів цілісного освітнього циклу розвивальної взаємодії: наукові знання – навчальні вміння – соціальні норми – культурні цінності; в) соціально-психологічна самодостатність групових та індивідуальних суб'єктів взаємовпливу, яка полягає у можливості кожного вільно обирати засоби і способи, методи і прийоми власної пошукової діяльності в нормативному полі соціально прийнятної поведінки та ситуативно рефлексувати цілісний розвивальний цикл міжособових контактів.

Висновки. Отже, розвивальна взаємодія викладача та групи студентів (викладача та студентів), яка функціонує у соціально-культурно-психологічному просторі-часі, науковими засобами описує зміст оптимальних психологічних впливів учасників навчання один на одного, є чинником зростання внутрішніх потенцій контактуючих осіб. Останні забезпечують відкритий, гуманно насичений організаційний клімат, інтеграцію та координацію соціально-рольових функцій і дій кожного учасника полімотивованих взаємин. Тому соціально-психологічний оргвплив доповнюється взаємовпливом, самовпливом, само творенням, і навпаки, охоплюючи з розгортанням модульно-розвивального метапроцесу нові характеристики внутрішнього світу особи, все більш повно спричинює її психосоціального розвитку.

Ефективність розвивальної взаємодії за модульно-розвивальної системи визначається, з одного боку, створенням під час фундаментального експерименту насиченого проблемно-діалогічного простору продуктивних соціальних взаємовідносин, про що свідчить високий відсоток реалізації розвивального потенціалу модульних занять як викладачем (61,3%), так і студентом (55,7%), та стійкий позитивний зв'язок між виявом культурних форм їхньої самоактивності, з іншого – здатністю педагогів і вихованців експериментальних груп організувати взаємодію зазначеного психологічного змісту завдяки високій професійній грамотності, гуманному стилю взаємин, позитивній полімотивованості, оптимальній адаптованості і внутрішній відкритості до діалогічних контактів.

Перспективи подальших досліджень полягають в параметрично-критеріальній диференціації рівнів розвивальної взаємодії та рефлексивному розмежуванні їх сутнісних характеристик.

Список використаних джерел

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання. Київ : ІЗММ МО України, 1993. 220 с.
2. Баранов С. П. Сущность процесса обучения. Москва : Просвещение, 1981. 143 с.
3. Гірняк А. Н., Гірняк Г. С. Модульно-розвивальний навчальний комплекс як психодідактичний інструмент налагодження освітньої взаємодії. *Методологія і психологія гуманітарного пізнання. До 25-річчя наукової школи професора А. В. Фурмана* : колективна монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2019. С. 902–979.
4. Гірняк А. Н. Поняттєво-категорійне поле і наукові підходи до розуміння взаємодії у психології. *Психологія і суспільство*. 2017. № 3. С. 112–126.
5. Давыдов В. В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования. *Вопросы психологии*. 1991. №6. С. 5–14.
6. Киричук О. В. Проблеми психології педагогічної взаємодії. *Психологія*. Вип. 37. Київ : Рад. школа, 1991. С. 3–12.
7. Кондаков В. М. Логический словарь-справочник. Москва : Наука, 1976. 720 с.
8. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Рад. школа, 1989. 608 с.
9. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника. Москва : Педагогика, 1989. 224 с.
10. Онищук В. А. Типи і структура уроку в школі. Київ : Рад. школа, 1976. 183 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер. 2000. 712 с.
12. Фурман А. В. Методологічна рефлексія генезису поняття про змістовий модуль. *Вітакультурна методологія: антологія. До 25-річчя наукової школи професора А. В. Фурмана* : колективна монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2019. С. 330–349.
13. Фурман А. В. Теорія освітньої діяльності як метасистема. *Психологія і суспільство*. 2001. №3. С. 105–144 ; 2002. № 3–4. С. 20–58.
14. Фурман А. В. Психокультура української ментальності. Тернопіль : Економічна думка, 2002. 132 с.
15. Фурман (Гуменюк) О. Є. Модульно-розвивальна система як об'єкт соціально-психологічного аналізу : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Київ, 1999. 185 с.
16. Фурман (Гуменюк) О. Є. Психологія впливу : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2003. 304 с.
17. Фурман (Гуменюк) О. Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу : монографія. Ялта-Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. 340 с.

Spysok vykorystanykh dzhereh

1. Aleksiuk A. M. Pedagogika vyshchoi shkoly. Kurs lektzii: modulne navchannia. Kyiv : IZMM MO Ukrainy, 1993. 220 s.
2. Baranov S. P. Sushhnost' processa obuchenija. Moskva : Prosveshhenie, 1981. 143 s.

3. Hirniak A. N., Hirniak H. S. Modulno-rozvyvalnyi navchalnyi kompleks yak psykhodydaktychnyi instrument nalahodzhennia osvithoi vzaiedodii. *Metodolohiia i psykholohiia humanitarnoho piznannia. Do 25-richchia naukovoii shkoly profesora A. V. Furmana* : kolektyvna monohrafiia. Ternopil : TNEU, 2019. S. 902–979.
4. Hirniak A. N. Poniattievo-katehoriine pole i naukovii pidkhody do rozuminnia vzaiedodii u psykholohii. *Psykholohiia i suspilstvo*. 2017. № 3. S. 112–126.
5. Davydov V. V. Uchebnaia dejatel'nost': sostojanie i problemy issledovanija // *Voprosy psichologii*. 1991. №6. S. 5–14.
6. Kyrychuk O. V. Problemy psykholohii pedahohichnoi vzaiedodii. *Psykholohiia*. Vyp. 37. Kyiv : Rad. shkola, 1991. S. 3–12.
7. Kondakov V. M. Logicheskij slovar'-spravochnik. Moskva : Nauka, 1976. 720 s.
8. Kostjuk H. S. Navchalno-vykhovnyi protses i psykhichnyi rozvytok osobystosti. Kyiv : Rad. shkola, 1989. 608 s.
9. Menchinskaja N. A. Problemy uchenija i umstvennogo razvitija shkol'nika. Moskva : Pedagogika, 1989. 224 s.
10. Onyshchuk V. A. Typy i struktura uroku v shkoli. Kyiv : Rad. shkola, 1976. 183 s.
11. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psichologii. Sankt-Peterburg : Piter. 2000. 712 s.
12. Furman A. V. Metodolohichna refleksiiia henezysu poniattia pro zmistovyi modul. *Vitakulturna metodolohiia: antolohiia. Do 25-richchia naukovoii shkoly profesora A. V. Furmana* : kolektyvna monohrafiia. Ternopil : TNEU, 2019. S. 330–349.
13. Furman A. V. Teoriia osvithoi diialnosti yak metasytema. *Psykholohiia i suspilstvo*. 2001. №3. S. 105–144 ; 2002. № 3–4. S. 20–58.
14. Furman A. V. Psykhokultura ukrainskoi mentalnosti. Ternopil : Ekonomichna dumka, 2002. 132 s.
15. Furman (Humeniuk) O. Ye. Modulno-rozvyvalna systema yak ob'iekt sotsialno-psykholohichnogo analizu : dys. ... kand. psykol. nauk: 19.00.05. Kyiv, 1999. 185 s.
16. Furman (Humeniuk) O. Ye. Psykholohiia vplyvu : monohrafiia. Ternopil : Ekonomichna dumka, 2003. 304 s.
17. Furman (Humeniuk) O. Ye. Teoriia i metodolohiia innovatsiino-psykholohichnogo klimatu zahalnoosvithnoho zakladu : monohrafiia. Yalta-Ternopil : Pidruchnyky i posibnyky, 2008. 340 s.

Furman, O. Ye., Hirnyak, A. N. Developmental interaction in educational institutions as an area of psychological organizational influence. The article deals with socio-psychological organizational influence, being the central link of developmental interaction. Developmental interaction is described as a worldview category, which reflects the opposite processes of individuals' personified action on one another, their interdependence, interchange, interconnection both in a large society and in a particular group.

The authors argue that developmental interaction as a systemic formation and an object of scientific knowledge should be considered in the context of the following aspects: 1) socio-cultural-psychological space-time; 2) organizational culture; 3) the complementarity of the educational, developmental and self-realization cycles; 4) psychological organizational influence and its classes; 5) Viticultural approach. The educational cycle of an innovative organizational system consists of a chain of knowledge - ability - norms - values - self-creation. The developmental cycle contains the psychological-educational, educational subject-related, methodological and means-related, and administrative-technological types of content. The self-realization cycle is made up of the unconscious, subconscious, consciousness and self-consciousness. At the same time, psychological influence, which is the basis for equal interaction between the participants of the development process, provides different forms of activity with the teacher and the student alternately performing the functions of the agent, personality, individuality and universe of social and psychological activity.

Using scientific inspection, the authors empirically monitored during the training sessions the effectiveness of developmental interaction by three parameters: a) managerial-technological (the use of developmental lessons, mini-modules); b) socio-psychological (the quality of participants' interaction); c) individual-psychological (the dynamics of students' intellectual and personal development). These parameters of educational activity were used as performance criteria and indicators of the effectiveness of the modular development process.

Key words: developmental interaction, educational cycle, modular developmental system, social-psychological space, psychological organizational influence, self-realization.

Відомості про авторів

Фурман Оксана Євстахіївна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та соціальної роботи, Тернопільський національний економічний університет, м. Тернопіль, Україна.

Furman, Oksana Yevstakhiivna, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Psychology and Social Work Department, Ternopil National Economic University, Ternopil, Ukraine.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7082-9717>

E-mail: anatoliy_furman@yahoo.com

Гірняк Андрій Несторович, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціальної роботи, Тернопільський національний економічний університет, м. Тернопіль, Україна.

Hirnyak, Andriy Nestorovych, candidate of psychological sciences, docent, docent of the Psychology and Social Work Department, Ternopil National Economic University, Ternopil, Ukraine.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3854-4866>

E-mail: Girand@ukr.net