



СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ СПІЛКУВАННЯ У МОДУЛЬНО- РОЗВИВАЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Андріана ТИМОТІН

Copyright © 2001

Суспільна проблема: впровадження у цілісний освітній процес механізмів соціального спілкування учителя та учнів через поетапний перехід середньої і вищої школи від інформаційно-пізнавальної моделі навчання, до духовно зорієнтованої, модульно-розвивальної.

Мета статті: теоретично обґрунтувати модель циклічного розвитку соціального спілкування у цілісному інноваційному освітньому процесі та емпірично підтвердити її евристичність.

Авторська концепція. Традиційний погляд на суть соціально-освітньої діяльності вичерпав свої пояснювальні можливості. Сучасні обставини і завдання входження України до європейського культурного простору вимагають обґрунтування нової світоглядної доктрини національної освіти. Конкретну концептуальну основу оновленої освітньої системи становлять ідеї, принципи, закономірності, моделі і механізми модульно-розвивального процесу і цілісного функціонального циклу навчального модуля (за А. В. Фурманом). Останній містить сім основних етапів – від установчо-мотиваційного і змістово-теоретичного до контрольно-рефлексивного й духовно-естетичного. Кожен

із цих етапів має свої завдання, психолого-дидактичний зміст і розвиває певні сторони внутрішнього світу особистості й природно реалізується за допомогою специфічних соціально-психологічних механізмів спілкування, моделює відмінні умови та обставини соціально-культурного простору паритетної освітньої діяльності у класі чи аудиторії.

Сутнісний зміст: окреслити концептуальний зміст основоположних аспектів-сторін соціального спілкування як невід'ємної частини розвивальної взаємодії вчителя і учня на кожному етапі цілісного функціонального циклу навчального модуля; охарактеризувати соціально-психологічні форми і механізми спілкування такого рівня як учинково-діяльнісний процес; проаналізувати психолого-дидактичний зміст етапів модульно-розвивального циклу та особливості психосоціального розвитку особистості під час розгортання розвивальної взаємодії з огляду на повноцінність соціального спілкування.

Ключові слова: соціально-культурна парадигма, модульно-розвивальне навчання, навчальний модуль, психосоціальний розвиток особистості, паритетна освітня діяльність, розвивальна взаємодія, духов-

ність, соціальне спілкування, соціально-психологічний механізм, кодування і декодування, тактика і стратегія взаємодії, ідентифікація, рефлексія, емпатія, егоцентризм, інсайт, передбачення.

Школа займає важливе місце у житті суспільства і, як частина великої соціальної сфери, відображає всі ті процеси, що є у системі суспільних відношень. В Україні традиційна модель освіти зорієнтована на пізнавально-інформаційний підхід, монологічний стиль педагогічних взаємин у навчально-виховному процесі. У результаті традиційні освітні заклади виховують і формують переважно конформних індивідів. Цей підхід має з часом поступитися соціально-культурному, діалогічному, розвивально-гуманістичному. Останній проектується на засадах соціально-психологічного єднання та взаєморозуміння учасників освітнього процесу і передбачає широке використання засобів соціального спілкування для стимулювання особистісного зростання і духовного самоудосконалення кожного.

Найповніше зазначені ідеї і принципи реалізуються у модульно-розвивальній системі експериментального навчання, запропонований *А.В. Фурманом* [20; 36; 37; 38]. Концептуальна новизна цієї системи обумовлена ефективною проектно-пошуковою співдіяльністю науковців і практиків та полягає у створенні низки інноваційних експериментальних умов життєдіяльності модульно-розвивальної школи як соціокультурної організації [11]. Важливо й те, що ідея розвитку поширюється на всі структурно-функціональні ланки новоствореної освітньої моделі – мету, зав-

дання, зміст, форми, методи, засоби, характер і результати новаторського пошуку педагогічного колективу. Культурне збагачення і конструктивне взаємозбагачення цих дидактичних ланок визначає завершеність і зрілість психосоціального розвитку вчителя і учня у кожній ситуації ментально зорієнтованого соціального спілкування, яке, посилюючи міжособистісну інформаційну взаємодію, сприяє різнобічній соціалізації особистості у змодельованому просторі еталонного психокультурного досвіду (змісту) [12, 59].

За модульно-розвивальної системи винятково важливого значення набуває проблема соціально-психологічного наповнення педагогічних взаємостосунків. Зокрема, одним з головних є завдання з'ясувати та експериментально змодельовати психологічні умови оптимізації й активізації процесів спілкування у цілісному освітньому процесі. У цьому аспекті вершину розвитку міждисциплінарної інноватики становлять процеси поетапного експериментування таких форм, засобів і механізмів гуманно-діалогічного спілкування, які забезпечують розгортання паритетної освітньої діяльності вчителя і учня за допомогою авторських експертно-діагностичних, психомистецьких і програмово-методичних засобів [38]. Здатність до майстерного спілкування корелює з адекватним розумінням особистістю соціальної природи психічного світу співрозмовника як особливого суб'єктного продукту зовнішніх і внутрішніх умов соціальної взаємодії [5, 14]. Ось чому важливо з'ясувати, чи повно і ефективно використовується у навчальному процесі (традиційному та інно-

ваційному) потенціал основних видів і форм спілкування.

Знання теоретико-методологічних засад модульно-розвивального навчання дає змогу гіпотетично стверджувати, що **спілкування** за нових експериментальних умов – багатоканальний інформаційний процес який відбувається всередині даної соціальної спільноти і сутнісно визначається гармонійним взаємодоповненням міжіндивідуальних і соціальних контактів. Основою такого процесу є культурно насичене **розвивальне спілкування** вчителя і учня, яке прагматично у вигляді пам'яток та інструкцій окреслюється соціально-психологічними параметрами між-суб'єктних взаємостосунків на різних етапах модульного циклу [38]. Параметричне поле оптимальної соціальної дії в кожному випадку характеризується відмінністю і ситуативно залежить від психомистецького перебігу актуального освітнього процесу.

Міжособистісне спілкування, як відомо, регулюється усталеними **соціальними нормами**, які виробило суспільство. У загальнофілософському витлумаченні соціальні норми трактуються як певні правила поведінки, обов'язкові для виконання окремою особистістю чи групою. Система нормативних вимог – основний регулятор будь-якої життєактивності індивіда, спрямованої на задоволення ним своїх потреб, інтересів, досягнення певних цілей [35, с. 452]. Саме ці вимоги визначають суспільно допустимі межі виконання кожним відповідного набору соціальних ролей, які є схваленими моделями вчинкової дії у системі суспільних відносин.

Феномен соціальної ролі – це важливий параметр ефективного спілкування вчителя і учнів, як суб'єктів

котрі неминуче виявляють свої ментальні характеристики та особистісно забарвлюють актуальні взаємостосунки [2, с. 72]. У процесі паритетної освітньої діяльності школярі виконують кілька соціальних ролей – учня, старшокласника, ерудита, друга тощо, а також ті ролі, які набуває кожен від народження (наприклад, бути хлопцем чи дівчиною).

В учасників розвивальної взаємодії, як показує досвід експериментування у процесі розгортання соціального спілкування здебільшого переважає установка на те, щоб своєю поведінкою сприяти досягненню поставлених освітніх завдань та цілей. Для цього на кожному етапі модульно-розвивального циклу, крім виконання статусних обов'язків, учні імітують також **ігрові ролі**. У класі вони немов сповідують подвійну поведінку: перша – освітньо-учбова, тобто суто функціональна як суспільно необхідний різновид діяльності (*Буєва*) [2, с. 71], що спричинює певний спосіб поведінки особистості; друга – поведінка партнерів по спілкуванню, котра залежить від етапу функціонування навчального модуля, де кожен учень має змогу відігравати обмежений набір ігрових ролей під час оволодіння знаннями, формування норм та обстоювання цінностей (*табл. 1*).

Освітній процес обстоюваного інформаційного змісту – найпрогресивніша універсально-інтегративна форма організованої соціалізації особистості. Це означає, що оволодіння учнем соціально-культурним досвідом на рівні знань, умінь, норм і цінностей дає змогу йому водночас утверджуватись як суб'єкту в різних **соціальних ролях** – від інтерпретатора, добувача, носія, проектуваль-

ника до управлінця, філософа, науковця, мислителя. Цілісний модульно-розвивальний процес послідовно пов'язує зазначені різні соціальні ролі і освітянські позиції у завершений цикл – ланцюг, що і спричиняє прискорення психосоціального розвитку учня. За А. В. Фурманом **навчальний модуль** – це складна багатоаспектна програма і відносно гармонійна взаємозалежність навчальних, виховних та освітніх ритмів, які знаходять конкретне втілення у змістово змінній розвивальній педагогічній взаємодії на окремому відрізьку соціокультурної презентації навчального курсу [38]. Взаємодія такого якісного наповнення стає можливою завдяки актуалізації основних механізмів соціального спілкування. В результаті система **пізнавально-емоційних процесів** забезпечує добування й осмислення теоретичних знань, сукупність **критично-регуляційних** – відкриття і використання соціальних норм у типових і нестандартних ситуаціях, гармонія ціннісно-естетичного – осягнення та обстоювання кожною особистістю культурних ідеалів і цінностей [34, с. 313].

Оскільки кожна фаза модульно-розвивального циклу розв'язує різні соціальні, дидактичні та психологічні завдання, а соціальне спілкування характеризується різноманітними аспектами-сторонами, то була сформульована така робоча гіпотеза: на кожному етапі інноваційного освітнього процесу має переважати певний аспект-сторона спілкування, а відтак домінувати відповідні соціально-психологічні механізми розгортання розвивальних комунікативних взаємостосунків у класі, котрі є поєднанням сукупності проміжних навчально-виховно-освітніх станів, про-

цесів і властивостей. Тоді педагогічне спілкування набуває соціальної повноти і найґрунтовніше виявляє сукупність навчального, виховного та освітнього ритмів, кожен з яких “спричинює розвиток однієї з трьох сфер культурного простору – знань, норм та цінностей і дидактично забезпечується збалансованим функціонуванням за модульно-розвивальної системи проблемної, регуляційної і світоглядної ситуацій” [38, с. 318]. Ці психосоціальні ритми розвивальної взаємодії відображають функціонування навчального модуля від чуттєво-естетичного, або установчомотиваційного етапів до духовно-естетичного.

Так, **пізнавально-емоційна фаза** характерна розвитком, ставленням та згасанням навчального ритму, коли переважає пошукова пізнавальна активність школярів. Саме її енергетичний потенціал дає змогу утворити модуль теоретичних знань. Він формується як результат розвивального соціального спілкування у класі, коли учні на основі свого ментального досвіду, мисленнєвої діяльності осмислюють та усвідомлюють різні форми наукових знань (теорії, закони, закономірності, моделі, класифікації, категорії тощо) [38, с. 115]. Природно, що тут переважає **комунікативний аспект-сторона** спілкування з дією основних механізмів спілкування – **кодифікації, декодифікації, осмислення, взаємовпливу**.

Комунікація, як відомо, полягає в обміні інформацією між суб'єктами освітнього процесу, ґрунтується на смислового наповненні соціальної взаємодії вчителя і учнів. Вона передбачає специфічний інформаційний обмін між людьми як активними

суб'єктами на тлі врахування стосунків між партнерами, їхніх установок, намірів, цілей. Все це не просто зумовлює рух інформації, а й забезпечує знання-думки, якими обмінюються учасники модульно-розвивального процесу під час функціонального перебігу пізнавально-емоційної фази. На початковому етапі спілкування учасники розвивальної взаємодії, завдяки оптимальному соціально-рольовому та психоафективному наповненню [37], виявляють позитивні емоції широкого спектру. У такий спосіб забезпечується активне та ефективно протікання навчального ритму, який на рівні намірів та установок зароджується ще до установчо-мотиваційного етапу. Це сприяє формуванню внутрішньої установки і ширше – соціокультурного простору пізнавальної орієнтації. Конкретно-ситуативна актуалізація механізмів комунікації оптимізує процедуру прийняття та усвідомлення учнями ситуаційного змісту законів, закономірностей понять, фактів якими вони оволодівають на першій фазі освітнього циклу. Максимальне зростання навчальний ритм одержує на змістово-пошуковому етапі, коли відбувається пошук прийнятних способів розв'язку раніше сформульованих теоретичних проблем і задач. У результаті школярі здобувають знання та універсальні залежності на особистому рівні осягнення відповідних припущень, версій, гіпотез, перевіряючи їх на істинність за допомогою наукових засобів. Тоді на оцінювально-смысловому етапі відбувається відносно зняття навчального ритму і соціальна підготовка виховного, за якою учень покликаний обґрунтувати практичну користь і

суспільне значення здобутого теоретичного знання.

Первинний аналіз змісту пізнавально-емоційної фази освітнього процесу показує, що з позиції інтеракціонізму все зроблене і виголошене учасниками комунікативного акту має досліджуватися не як щось ізольоване, а як фрагмент великої системи навчальної взаємодії. Тому розглянемо етапи цілісного модульно-розвивального циклу, в яких реалізується інтенсивний обмін інформацією вчителя та учнів (*див. схемі 1*).

Установчо-мотиваційний етап – це перший обов'язковий етап пізнавально-емоційної фази. Саме тут розвивається пошукова активність учня, створюється психологічний клімат довіри між наставниками і вихованцями і відчуття власної соціальної компетентності кожного. Його основні завдання – формування в учасників педагогічної взаємодії позитивної установки на освітню діяльність, активізація процесів зовнішньої і внутрішньої мотивації. Визначення теоретичних меж конструктивного функціонування змістового модуля, гармонії знань, умінь, норм, цінностей. Такі установки та мотивації можливі, передусім, за умов емоційної привабливості та спонукальної насиченості пізнавальної діяльності школярів. Для цього, власне, й створюється низка навчальних проблемних ситуацій, яка спричинює мисленнєву роботу кожної особистості над виявленням і розв'язанням пізнавально-смыслових суперечностей, інтелектуальних суджень та морально-етичної невизначеності, а також стимулює розвиток ціннісно-смыслових структур і потреб, мотива-

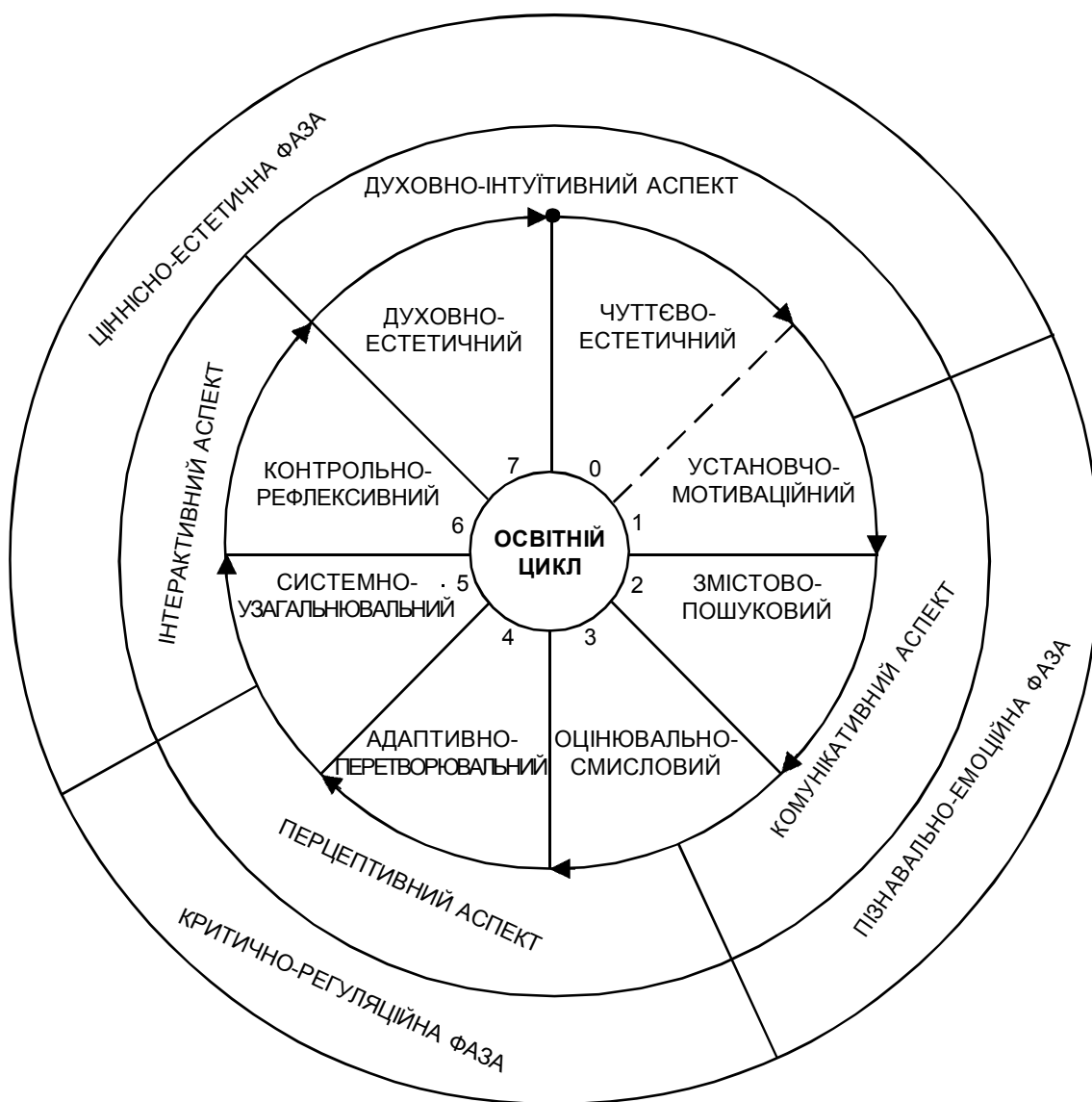


Схема 1

Модель розгортання аспектів–сторін соціального спілкування у цілісному освітньому процесі

ційних психоформ, засадничих для розвивального спілкування [5]. Для цього вчитель враховує вікові та індивідуальні особливості учня (зокрема, його спрямованість, здібності, характер) та соціально-психологічні характеристики навчальної групи загалом. Крім того, він широко використовує на цьому етапі засоби як спонукаль-

ного так і констатуючого інформування школярів й у такий спосіб емоційно насичує та мотиваційно спрямовує їх на глибоке усвідомлення внутрішніх залежностей в об'єктах пізнання і значенневих прогалин у знаннях. Спонукальна інформація, що надходить від комунікатора (вчителя), стимулює пошукові дії учнів,

утверджує мислєдїяльну поведїнку в оптимальному напрямї здїйснення теоретичного освоєння учнями соціально-культурним досвідом.

Саме на цьому етапї у процесї спілкування учень, активїзуючи всі допустимї йому соціальнї засоби, їмїтує роль “зацікавленого”. Завдання вчителя полягає в тому, щоб за допомогою механїзмів обміну інформації (кодування і декодування). Глибоко зацікавити школярїв, сформувати у них позитивну внутрішню установку на пізнавальний пошук, створити таку проблемну ситуацію, в якїй би переважало діалогїчне спілкування, а учнї не боялися б помилятися і виправляти свої помилковї дії – висловлювали припущення і гіпотези, досліджували і запам’ятовували отриману інформацію, оновлювали в комунікації власний ментальний досвід [38, с. 91]. Соціальна роль “зацікавленого” після закінчення установчо-мотиваційного етапу тїльки посилюється, адже кожен залишається з своєю нерозв’язаною проблемою, котра мотивує пізнавально-пошукову активність максимально повно. А це призводить до інтеоризації загального навчального ритму освітнього процесу в мисленнєву роботу кожного учня над самим собою (знання, значення, смисли, образи тощо).

Комунікація як обмін інформацією можлива лише тоді, коли комунікатор і реципієнт володїють єдиною, або подїбною системою кодифікації і декодифікації [2, с. 89]. **Механїзм кодування** розгортається у процесї спілкування за діалогїчною схемою: учасник мовленнєвої взаємодїї у формї “слухання” декодує цю інформацію (механїзм декодування) [2, с.

89]. Так, на **змістово-пошуковому етапї** навчального модуля учнї не отримують науковї знання в готовому виглядї, а здобувають їх шляхом спільного пошуку внаслідок розгорнутої пізнавально-дослідницької діяльності, котра знаходить динамічний вияв у діалогїчних взаємостосунках усїх учасників навчального процесу. Останнї не тїльки підтримуються механїзмами комунікації, а їй слїдують і водночас розвиваються ними. Якщо, скажїмо, комунікатор (вчитель) володїє певною інформацією, то він спочатку осмислює її, а тоді цей смисл кодує – втїлює його як систему вербальних знаків – усних чи писемних. Основним продуктом цього процесу є текст, що характеризується смисловим, інформаційним і психологїчним навантаженням. Відтак смисл повідомлення для реципієнта розвивається разом з декодуванням.

Про те, як сприйняв, осмислив, декодував надану інформацію реципієнт, комунікатор дїзнається при здїйсненнї **механїзму осмислення взаємовпливу**. Останнїй реалїзується у тому разї, коли учасники комунікації мїняються ролями: реципієнт стає комунікатором, інформуючи першого як саме він зрозумїв смисл інформації [2, с. 90]. При цьому найповнїше **комунікативнї ролї** виконують учасники спілкування під час обміну інформації за умов рївноправностї усїх суб’єктів комунікативної ситуації, щонайменше “інформатора” і “слухача”. У процесї діалогїчних взаємин учасники освітнїх взаємостосунків постїйно мїняються зазначеними комунікативними ролями. У цьому випадку навчальний діалог виникає як послїдовна змїна комунікативних ролей, через якї виявля-

ється зміст мовленнєвого повідомлення [2, с. 90]. Він є основною формою паритетної розвивальної взаємодії вчителя і учнів за модульно-розвивальної системи, яка утверджується в динамічно змінному процесі соціального спілкування. До основних параметричних характеристик останнього належать емоційна й особистісна відкритість партнерів. Процедурно-технологічні нормативи створення проблемно-діалогічного простору на кожному етапі освітнього циклу дають змогу налагодити продуктивні міжособистісні взаємини у навчальній групі, культивувати гуманність, довір'я та щиросердність під час виявлення кожним власних почуттів та переживань. У такий спосіб досягнуто взаєморозуміння учасників діалогічної комунікації у єдиному значеннєво-смысловому просторі теоретичного пошуку.

Змістово-пошуковий етап характеризується найбільшим зростанням навчального ритму. Механізми кодифікації та декодифікації, якими користуються учасники соціального спілкування, допомагають “теоретикам” (*табл. 1*) добувати знання, засвоюючи теоретичні залежності. Внутрішні проблемні ситуації учнів інтелектуального типу, які функціонують на основі загальної навчальної проблемної ситуації [20, с. 69], оптимізують їхню групову пізнавально-пошукову активність. Кожен учасник педагогічної взаємодії, здійснюючи спроби і помилки, бере участь у зовнішньому і внутрішньому діалогах, аналізує відношення відомого і невідомого в проблемній задачі, висуває припущення, обґрунтовує гіпотези, систематизує теоретичні знання, перевіряє на істинність запро-

поновані розв'язки, встановлює причинно-наслідкові зв'язки [38, с. 91]. За допомогою імітації похідних ігрових ролей (аналітик, системник, мислитель) у динамічному циклі ситуації спільно з учителем, рівноправного у соціальному відношенні, але суперечливому у пізнавальному аспекті – учень добуває систематизовані теоретичні знання [5, с. 41], й водночас зміцнює пізнавальну самостійність та вольовий компонент учіння як власного вчинку пізнання і самоутвердження [27].

Оцінювально-смысловий етап зорієнтований на первинне осмислення здобутого соціально-культурного досвіду, внутрішнє осягнення учнем психолого-педагогічного, навчально-предметного і методично-засобового змісту розвивальної взаємодії на індивідуальному рівні [38, с. 230]. З цією метою переважно використовується така форма комунікації як проблемний діалог багатосмыслового наповнення [2]. Застосування діалогічного спілкування на третьому етапі навчального модуля адекватно відтворює суб'єкт-суб'єктну природу освітнього процесу, найповніше задовольняє логіку оперування науковими знаннями високого рівня абстрактності, узагальненості навчальних умінь, конструктивного застосування їх у різноманітних пізнавальних ситуаціях. Тут особливе значення має рівноцінна дія механізмів кодування (постановка низки подібних теоретичних проблем у діалогічному режимі) і декодування (адекватне розуміння учнем задачних ситуацій та успішне розв'язання навчальних проблем у процесі особистого і колективного пошуку). Результатом такої розвивальної комунікації стає смис-

Таблиця 1

Імітування учнями ігрових ролей у процесі розвитку соціального спілкування на різних етапах цілісного освітнього циклу

Сторони-аспекти соціального спілкування	Провідні соціально-психологічні механізми	Фази інноваційного освітнього процесу (за А. В. Фурманом)	Етапи модульно-розвивального процесу	Основні та похідні ігрові ролі учнів у системі паритетної освітньої діяльності з учителем та з однокласниками
Комунікативна	- Кодування - Декодування - Осмислення - Взаємовпливу	Пізнавально-емоційна	Установчо-мотиваційний	<u>Зацікавлений</u> “Дослідник” “Програміст” “Історик”
			Змістово-теоретичний	<u>Теоретик</u> “Аналітик” “Системник” “Мислєдїяльник”
			Оцінювально-смісловий	<u>Експериментатор</u> “Методолог” “Технолог” “Діагност”
Інтерактивна	- Стратегія взаємодія - Тактика взаємодії - Усвідомлення внеску у спільну діяльність	Критично-регуляційна	Адаптивно-перетворювальний	<u>Проектувальник</u> “Конструктор” “Управлінець” “Організатор”
			Системно-узагальнювальний	<u>Енциклопедист</u> “Філософ” “Політик” “Експерт”
			Контрольно-рефлексивний	<u>Психолог</u> “Терапевт” “Критик” “Педагог”
Перцептивна	Ідентифікація Емпатія - Рефлексія - Егоцентризм підлітковий - Децентрація	Ціннісно-естетична	Духовно-естетичний	<u>Творець</u> “Художник” “Поет (письменник)” “Науковець”
			Чуттєво-естетичний	<u>Мислитель</u> “Майстер” “Провидець” “Митець”
Духовно-інтуїтивна	-Антиципація -Інсайт -Передбачення -Осмислення -Естетичне - -Проживання			

лове збагачення учасника педагогічного спілкування, коли кожний спроможний оцінити достовірність здобутих знань, наукову вагу актуалізованого соціально-культурного досвіду. Все це дає підстави щоб учитель і учень здійснили проміжну рефлексію продуктивності форм і методів результативності інноваційного навчання [5, с. 42].

Характерна особливість оцінювально-сміслового етапу полягає у розв'язанні та знятті пізнавально-емоційних суперечностей та затуханні навчального ритму. Психомистецький стиль розвивальної взаємодії вимагає від учнів щоб у процесі їхнього неперервного інформаційного спілкування, вони виконували соціальну роль експериментаторів та кілька

похідних – методолога, технолога, діагноста. У проблемно-діалогічних ситуаціях, поперемінно змінюючи комунікативні ролі, кожен співрозмовник на оптимальному рівні саморозуміння доводить, де і коли працює певний закон чи правило, визначає ступінь універсальності здобутих наукових знань та можливостей їх практичного застосування [38, с. 230]. “Експериментатор” займається пошуком нових смислових процесів, оцінює рівень оволодіння освітнім змістом [20, с. 69]. Процедурне підґрунтя зазначеної ролі реалізують згадані вище соціально-психологічні механізми комунікації, які об’єктивують у цілісному освітньому процесі проблемно-діалогічне спілкування високої соціально-пізнавальної якості.

Отже, установчо-мотиваційний, змістово-пошуковий та частково оцінювально-смисловий етапи модульно-розвивального циклу характеризуються функціонуванням теоретичних проблемних ситуацій, котрі презентують системний модуль наукових знань [36, с. 3] за допомогою специфічних норм і механізмів соціальної комунікації. Завдяки постійному обміну комунікативними ролями (зацікавлений, історик, теоретик, методолог, технолог та інші) між учасниками розвивальних взаємин, учні навчаються ефективно оперувати теоретичними надбаннями культурного досвіду, визначати практичну користь. Причому оцінювально-смисловий етап є завершенням пізнавально-емоційної фази у функціонуванні навчального модуля і початком критично-регуляційної. У цей час комунікативний аспект спілкування трансформується у взаємодію, а механізми та форми пізнавальної кому-

нікації заміщуються інтерактивними. У такий спосіб виникає і набуває домінування виховний ритм соціальної взаємодії за якого переважає паритетна регуляційно-пошукова активність вчителя і учнів. Водночас змістовне підґрунтя останньої становить модуль норм, що вимагає формування у школярів соціального інтелекту, щонайменше вміння кожного адаптуватися до конкретного культурного середовища. Тому за умов практичної реалізації найважливішого на другій стадії, інноваційного освітнього циклу інтерактивного аспекту – сторони спілкування основні форми взаємодії – конфлікт, взаємодопомога, співробітництво, узгодження зусиль – різнобічно сприяють розгортанню процедур нормотворення й у результаті - формують соціальні норми та виробляють навички соціально-психологічної особистості.

Вітчизняні та зарубіжні психологи, які досліджують конфлікти, спростували твердження, що конфлікт обов’язково має негативне соціальне та особистісне значення. Зокрема, М. Дойч виділяє **два різновиди конфліктів: деструктивні та продуктивні**. Перший повертає учасників освітньої діяльності до старих норм, поглиблює раніше актуалізовані проблемні ситуації; другий позитивно впливає на структуру, динаміку і результативність соціально-психологічних процесів, які відбуваються на оцінювально-смисловому, адаптивно-перетворювальному і частково системно-узагальнювальному етапах, а відтак є джерелом самовдосконалення і психологічного розвитку особистості. У ситуаціях міжособової багатоканальної взаємодії на вказаних етапах виникають конф-

лікти, спричинені, відповідно, пізнавально-емоційною та нормативно-регуляційною діяльностями [38, с. 230], котрі, нагнітаючи психоемоційне та інтелектуальне напруження, провокують сутички між різними уявленнями і стратегіями дослідницької поведінки і спрямовують пошук розв'язків соціальних проблем у продуктивне русло. Так, на **оцінювально-смісловому** етапі виявляються адаптаційно-середовищні суперечності, коли в учня виникає потреба застосувати теоретичні знання на практиці. Змістово-особистісна розв'язка конфлікту здійснюється, як уже зазначалося, за допомогою кооперативних форм взаємодії. У процесі рівноправного співробітництва партнери осмислюють здобутий соціальний досвід шляхом актуалізації **механізмів оцінювання і самооцінювання, контролю і самоконтролю**, а відтак формування у кожного учня певного пошуково-сміслового простору життєактивності [38, с. 232]. Узгодження інтелектуальних зусиль дає змогу учасникам конфлікту знаходити нові смисли і похідні теоретичні залежності, які максимально прискорюють їхнє психосоціальне зростання, що зі свого боку, призводить до розв'язання конфлікту (зняття психоемоційного напруження).

Якщо під час спільної освітньої діяльності учні не оволоділи належним чином навчальною інформацією – це поверхове розуміння здобутих знань, то, по-перше, у них не зникає стан невдоволення собою [20], який спричинює оновлення смислового конфлікту, по-друге, вони залишаються внутрішньо вмотивованими до соціально-психологічної взаємодії на інтерактивному рівні. На жаль, у

соціальной психології **механізми інтеракції** не мають чіткої систематики. Так, П. М'ясоїд вважає, що спілкування як взаємодія відбувається шляхом зараження, навіювання, переконання, наслідування [18]. Проте такий погляд не досконалий, адже зазначені механізми відображають тільки способи впливу особистості на партнерів. На наш погляд, ґрунтовніше характеризують інтерактивний аспект соціального спілкування його три основні механізми:

а) **самозвіт**, як усвідомлення кожним учасником власного внеску у спільну діяльність;

б) **стратегія взаємодії**, що завжди зумовлена характером соціальних взаємостосунків;

в) **тактика взаємин**, що формує конкретне уявлення про партнера як особистість.

Адаптивно-перетворювальний етап – важлива ланка розвивальної взаємодії вчителя і учнів. Його основне завдання полягає у тому, щоб забезпечити розгортання повноцінного нормотворчого процесу, а в результаті завершити формування теоретичних знань, соціальних норм, умінь і навичок їх практичного застосування в різних ситуаціях суспільного життя. Для цього вчитель моделює критичні моменти внутрішньогрупових взаємостосунків, які активізують психорегуляційне напруження [5]. Тут найефективнішими видаються основні зазначені вище **механізми інтеракції**, які дають змогу створювати нестандартні ситуації в організації групової роботи. При цьому оптимальною формою дії цих механізмів є **групова дискусія**. Слово “дискусія” (від лат. – дослідження) означає суперечку, обговорення акту-

альної проблеми з метою її правильного вирішення. Учасники такої суперечки розвивають позиції **децентрації** у спілкуванні, що запобігає неусвідомленому приписуванню властивостей власного “Я” іншим особам, сприйманню своєї точки зору, як єдино можливої і правильної [34, с. 75]. Іншими словами, навчальна дискусія втілює механізм усвідомлення кожним учнем власного внеску у спільну освітню діяльність. Вона створює сприятливі умови для активізації творчих можливостей учнів та різнобічного вияву їхньої ініціативи. Втілення педагогом **стратегії і тактики взаємодії** створює соціально-нормативне поле освітньої діяльності в якому учневі не страшно помилятися, виправляти себе і знову помилятися. Така взаємодія стимулює стійкий інтерес до знань, значно посилює пошукову активність учасників, формує систему мисленневих умінь, котрі необхідні для розв’язання аналогічних проблем у повсякденному житті.

Природно, що на адаптивно-перетворювальному етапі відбувається змінна ролей і соціальних функцій за умов групового вирішення конфлікту, стимулюється творча активність учасників пошукового конструювання. А тимчасовий обмін ролями – функціями у груповій співдіяльності позитивно впливає на мотивацію та успішність пізнавальної активності особистості. Імітація ігрової ролі “проектувальника” (**табл. 1**) допомагає учням через стратегію і тактику взаємодії **конструювати** під час створення вчителем нормативно-регуляційних критичних ситуацій плани, проекти, програми, алгоритми розв’язання проблем [38, с. 91], які

вимагають розуміння сфери їх соціо-практичного застосування. Здобуті теоретичні знання організуються “проектувальником” як соціальні норми та уміння, що сутнісно визначають зміст модуля норм. Він процесуально втілюється як перебіг професійно організованого виховного ритму на основі “ментального досвіду і теоретичних знань учнів” [37, с. 316].

Важлива роль у формуванні цілісної системи належить **системно-узагальнювальному етапові** навчального модуля, на якому учні демонструють уміння визначати взаємозалежність понять і явищ, встановлюють причинно-наслідкові зв’язки світоглядного характеру й у висновках переходять від часткового до загального [5, с. 70]. На цьому етапі вчитель найчастіше застосовує таку форму взаємодії, як співпраця, яка реалізується завдяки вищезгаданим механізмам – стратегії і тактики. Останні психологічно можуть бути осмислені як особлива логіка розширення поля взаєморозуміння між учасниками освітнього процесу. Для цього в класі створюється особливий мікроклімат творчої співпраці школярів, завдяки чому підтримується їхній інтерес до навчання. Кожен учень має змогу розкритись як енциклопедист, філософ чи експерт і продемонструвати свою світоглядну ерудицію, зняти під час відповіді зайве психологічне напруження. Процес педагогічної співпраці розвивається на підвалинах партнерських взаємостосунків між учителем і учнями, особливо в соціально-рольовому аспекті та індивідуальних можливостях особистості конкретного віку осягнути той чи інший фрагмент ментального досвіду нації. Така співпраця активізує

творчий пошук співрозмовників у розв'язанні власних потреб і за допомогою механізму усвідомлення власного внеску у спільну освітню діяльність осмислюється значення здобутих знань і норм для соціального утвердження і культурного збагачення кожного як громадянина, особистості та індивідуальності. Отож інтерактивний аспект спілкування найповніше проявляється на критично-регуляційній фазі цілісного модульно-розвивального циклу завдяки функціонуванню типових для нього форм і механізмів міжособистісної взаємодії, котрі породжують атмосферу творчості і розширеного світобачення свого місця в актуальному історичному процесі.

Роль енциклопедиста – основна на системно-узагальнювальному етапі. Її виконання вимагає здійснення мислєдїяльності такого рівня, коли нові знання порівнюються з уже здобутими, обґрунтовуються досконаліші світоглядні схеми та наукові узагальнення. За цих умов учень – це ситуативний політик, філософ чи мислитель, котрий збагачує чи формує в уяві [5, с. 43] онтологічну картину світу, усвідомлює, яке місце займає той чи інший закон у природі й науці, створює власний міні-підручник чи програму самореалізації, який розмірковує над духовними цінностями і смыслом життя. Водночас саме цей етап характеризується переходом виховного ритму, який уже доведений до автоматизму, в освітній, де після мотивування відбувається рефлексія загальних цінностей, підбиття підсумків внутрішньої роботи над собою, ідентифікація свого “Я” з обраним ідеалом. Вчитель створює світоглядні ситуації,

що формують складну систему гуманних вартостей як змістову основу модуля цінностей (ідеї, ставлення, оцінки, установки, переконання, вірування, ціннісні орієнтації тощо).

Перцептивна сторона спілкування передбачає формування в учасників освітньої діяльності психічного образу один одного, який вирізняється розумінням (“прочитанням”) за зовнішніми фізичними характеристиками партнера його психологічних властивостей та особливостей поведінки. Основні механізми пізнання іншого – **ідентифікація, рефлексія, емпатія**, а також особливий механізм **підліткового егоцентризму**. Процес міжособистісного сприйняття, відповідно пізнання – складний і поділяється на два рівні. Перший характеризується усвідомленням цілей, мотивів, установок співрозмовника [12, с. 97]; другий – виявляє здатність внутрішньо приймати цілі, мотиви, установки іншої особистості як свої власні. Останній, як відомо, відсутній у дітей і виникає у підлітковому віці, коли в процесі онтогенезу відбуваються кардинальні зміни у сфері соціальної діяльності, а відтак свідомості та системі актуальних взаємостосунків.

Характерна риса спілкування підлітків – особистісне і навіть інтимне спрямування соціальних контактів. При гіперіндивідуалізації та зосередженості на власному “Я”, на особистих інтересах і переживаннях учень не спроможний зрозуміти інших однолітків як особистостей, котрі мають свої мотиви і наміри, інтереси й уподобання. У цей життєвий період діє **механізм егоцентризму**, який можна здолати шляхом спеціального

формування навичок **децентрації** (*Ж. Піаже*) [29]. Джерело останньої закладене у безпосередньому або інтегрованому спілкуванні з іншими особистостями (внутрішній діалог), у процесі якого стикаються смислові суперечності, котрі підштовхують підлітка до нових уявлень, образів, розуміння картин дійсності. Допомога школярам у подоланні підліткового егоцентризму – одне з важливих завдань педагога-освітянина, який покликаний у стилі позитивної критики змалювати факти децентраційної поведінки. Це дасть змогу учням вийти на другий рівень взаєморозуміння, який передбачає високу здатність кожного приймати ролі партнерів, як свої власні, обґрунтувати ефективність комунікативного процесу в цілому. Очевидно, що позитивні результати такого змісту можливі лише за умов роботи двох основних механізмів взаєморозуміння – *ідентифікації та рефлексії*.

Термін **“ідентифікація”** ввів свого часу *З. Фрейдом*, а в сучасній соціальній психології набув статусу механізму пізнання і розуміння іншої особистості. Психологи трактують його по-різному. Так, у *Б. Паригіна* ідентифікація позначає взаємне уподібнення індивідів один до одного. *А. Бандура* визначає його як процес-модель копіювання суб'єктом почуттів, думок, дій іншого [12]. Філософський зміст цього поняття походить від латинського – тотожність, однаковість, рівнозначність, подібність процесів, явищ або понять [35, с. 220]. Тому механізм ідентифікації у соціально-психологічному вимірі модульно-розвивального навчання – процес і результат самоототожнення учня з партнерами-

освітянами (учитель, однолітки), навчальною групою, психічним образом, культурним символом або квазісуб'єктом [10], які виникають внаслідок утвердження особливого емоційно інтелектуального зв'язку в його внутрішньому світі і приймаються як власні потреби, норми і цінності. Прикладом тут може бути молодший шкільний вік, коли існує відкрите наслідування дитиною окремих взірців та образів вчинання.

Близьким за змістом до ідентифікації є **механізм емпатії**, котрий пов'язаний з досягненням емоційного стану, проникненням у переживання іншого суб'єкта шляхом “відчування” [29, с. 784]. Ввів цей термін у психологію *Е. Титченер*, який узагальнив філософські ідеї про симпатію з теоріями “відчування” *Е. Кліффорда* і *Т. Лінкса* [30]. Основними формами емпатії прийнято вважати **співпереживання і співчуття**. Причому перша форма передбачає переживання особистістю того ж емоційного стану, який відчуває інший, тобто через ототожнення з ним. Тоді особа усвідомлює, що подібне могло статися з ним, або вже було в його житті раніше. Співчуття різниться від співпереживання тим, що у процесі спілкування переживання почуттів співбесідника відображається формально, безвідносно до власного емоційного стану. Крім зазначених форм, виділяються також такі основні види [29, с. 785] емпатії:

1) **емоційна**, в основі якої – механізми проєкції і наслідування моторних та афективних реакцій іншого;

2) **когнітивна**, що базується на інтелектуальних процесах-порівняннях, аналогіях тощо;

3) **предикативна**, як здатність до передбачення афективних реакцій іншого у конкретних ситуаціях.

На відміну від емпатії, третій механізм перцепції – **рефлексія**, вимагає логічного аналізу деяких ознак та формування висновків щодо суб'єкта і його вчинків. У західній соціальній психології цей механізм досліджували Д. Холмс, Т. Ньюком [30, с. 247], Ч. Кулі та пов'язаний з експериментальним вивченням діад-пар суб'єктів, які задіяні до процесу взаємодії за лабораторних умов. У соціально-психологічному витлумаченні **рефлексія** – це усвідомлення індивідом того, як його сприймають й оцінюють співрозмовники, як він розуміє інших шляхом роздумів над собою, а також самопізнанням особою внутрішніх актів і психічних станів.

Саме ці механізми взаємодії найповніше супроводжують спілкування на системно-узагальнювальному та контрольно-рефлексивному етапах цілісного модульно-розвивального процесу.

Системно-узагальнювальний етап за авторською теорією [20, с. 37] знаменує перехід від критично-регуляційної до ціннісно-естетичної фази функціонування навчального модуля, коли треба за допомогою ідентифікації та рефлексії перенести сформовані особисті знання і норми на певну культурно-історичну ситуацію, життєвий шлях науковця або митця, на свій власний ментальний досвід, світогляд. Для цього вчитель проєктує освітні ситуації, що забезпечують систематизацію учнівських спостережень і висновків, а також міркувань про потенціал власних розумових та соціальних здібностей. Отож ціннісно-естетичну фазу сут-

нісно характеризує модуль цінностей, а відтак світоглядно-пошукова і рефлексивно-мисленнева активність школярів.

Найважливіші завдання **контрольно-рефлексивного характеру**: розвивати творчу рефлексію учнів, сприяти їхньому духовному самовдосконаленню, утверджувати позитивні Я-концепції кожного у процесі **ідентифікації** з кращими морально-естетичними ідеалами, збагачувати ціннісно-естетичну сферу особистості віруваннями, переконаннями, моральними кодексами. Актуалізація механізмів ідентифікації себе ідеальному образу на груповому рівні дає змогу учням проникати у смислове поле видатної особистості, навчатися у неї досвіду самовдосконалення. А з допомогою механізму рефлексії кожен усвідомлює власні здобутки, причому як інтелектуальні, так і духовно-естетичні та морально-гуманістичні, а також узагальнено оцінює надбання у контексті пережитого всього класу. На цьому етапі цілком слушно **культивуються** провідні **форми атракції** – симпатія і дружба. Для налагодження доброзичливих стосунків, які базуються на взаєморозумінні і повазі між учителем і учнем, використовується **симпатія** – більш-менш стійке емоційно-позитивне ставлення індивіда до персоніфікованого оточення [18, с. 288]. Важливе значення у налагодженні таких стосунків мають специфічні чинники, зокрема привабливість (красивішим учням природно приписують кращі властивості, вищі інтелектуальні здібності). Проте це не повинно впливати на об'єктивний аналіз учителем успіхів та невдач школярів. Привітність, доброзичливість, уважність, як переконує

досвід, налагоджують довірливий, емоційно теплий мікроклімат у класі. Непересічну роль у використанні цієї форми взаєморозуміння відіграє рефлексія, під час якої учні симпатизують тому вчителю, якому за допомогою міжсуб'єктного діалогу вдається налагодити повноцінні та рівноправні взаємостосунки. У цій ситуації продуктивно діє механізм емпатії. Роль “психолога”, яку виконують учні на даному етапі освітнього циклу, стимулює відшукання конструктивного розв'язку конфлікту між вимогами соціуму і власного “Я”. Особистість, навчаючись на досвіді оточення, виходить зі своїми здобутками й обстоює власні, групові та громадянські цінності.

Отже, гуманне ставлення до партнерів формується і стає індивідуально-психологічною тенденцією розвитку особистості на системно-узагальнювальному і контрольно-рефлексивному етапах цілісного освітнього циклу. Воно виникає у паритетній освітній діяльності, яка вимагає реальної співпраці її учасників та емоційно насиченого спілкування у межах чітко визначених соціально-психологічних функцій і завдань.

Завершальний етап соціального спілкування характерний функціонуванням форм і механізмів духовно-інтуїтивного виміру. Це одна з найменш досліджених проблем у теорії модульно-розвивального навчання. Запропонований термін “інтуїтивне спілкування” базується на виділенні з дискурсивного мислення домінуючого неусвідомлюваного компонента – інтуїції, що буквально означає споглядання, тобто отримання результату за допомогою зору. У філософській літературі інтер-

претація цього терміну полягає у відокремленні реальних та уявних явищ. Іншими словами, інтуїція – шляхом безпосереднього її сприйняття, акт або процес отримання прямих знань, роздумувань чи висновків; відкриття, отримане інсайтом або природними знаннями; раптове розуміння або пізнання [2]. Інтуїтивне чуттєве сприйняття прекрасного, істини тісно пов'язане з **духовністю** – вищим змістовим проявом наповнення внутрішнього світу особистості. Розвиток індивідуальної духовності пов'язується чомусь тільки з культурно-опосередкованим залученням дитини до церкви. Проте розповіді про Бога, читання “Дитячої Біблії” – це також обов'язок педагогічної професії. Крім того ситуативно неперервна причетність школярів до художнього, театрального, образотворчого та музичного мистецтва (читання книг, слухання музики, споглядання творів мистецтва, складання казок) є важливою складовою національного виховання.

Духовний розвиток – це також розкриття здібностей до благодійного контактування, в ході якого відбувається навчання духовній праці: одухотвореному сприйняттю, молитві, любові, а відтак злиття “Я” з духовним світом [9]. Основне завдання педагогічної духовності – реальна спроможність забезпечити соціально-психологічні умови ефективного духовного розвитку кожного учня на своєму рівні осягнення добра, істини, краси. Оскільки основні форми інтуїції ведуть до творчої самореалізації особистості, то вони тісно пов'язані з її духовно-естетичним світом як індивідуальності так і універсуму. Інакше кажучи, інтуїція і духовність взаємо-

переплітаються й у взаємодоповненні приводять до злиття фактів і вартостей, конфліктів і гармонійного спокою, відкриття істинного “Я” і відчуття єдності, переживання напруження і щастя [16]. Спілкування набуває інтимно-неформального характеру через осягнення внутрішньої сутності, духовної квінтесенції партнера, якого сприймають як особистість. Так, на нульовому, **чуттєво-естетичному етапі**, що покликаний налагодити чи відновити позитивні емоційно-психологічні взаємовідносини вчителя і учнів, відбувається обмін соціально-культурним досвідом, позитивними емоціями – реакціями, взаємосприятливими передумовами майбутньої освітньої співдіяльності. Кожен учасник процесу спілкування, насамперед вчитель, передбачає поведінку та активність своїх партнерів і, сприймаючи їх як суб’єктів освітнього вчинку, відповідає на отриману інформацію, осмислює та усвідомлює її, аналізує мотиви, цілі, установки та внутрішній стан кожного учня.

За модульно-розвивального навчання духовно-інтуїтивне спілкування співрозмовників здійснюється як наступність конкретних освітніх ситуацій за допомогою основних **форм** (естетичні орієнтації, художній смак, фантазування) та **механізмів** (переживання та розуміння ціннісних позицій, інсайт, осягнення, передбачення) розвивальної взаємодії. Найяскравішою формою такого спілкування є дружній контакт, який висвітлює емоційно-інтелектуальний зв’язок особистостей як суверенних суб’єктів. Тоді кожен бачить в іншому повноправну унікальну й водночас близьку йому людину, якій співпереживаєш

та якій духовно наслідуєш. На цьому етапі учень відіграє роль **мислителя** або ж майстра, провидця чи митця: чуттєве сприйняття та естетичне хвилювання налаштовують його на цікаву розумову працю і духовну роботу над собою [38, с. 91], критична рефлексія та об’єктивоване самотворення спричинюють позитивні зміни у ціннісно-естетичній сфері та засобах власної самореалізації.

Духовно естетичний етап – завершення, результат цілісного освітнього процесу, як показує експериментальний досвід, засобами соціального спілкування формує паростки духовних вчинків і гуманної поведінки школярів. Духовність – атрибутна ознака власне людського способу життя, котра пов’язана з відкриттям самоцінного, очевидного і необхідного змісту власного існування – сенсу життя; з християнської точки зору – це злиття людини у своїх прагненнях з Богом [9]. Духовність – також найвища потреба пізнання світу, себе, змісту і призначення свого життя, яка задовольняється як через механізм усвідомлення та порозуміння, так і через механізм інсайту, передбачення, тобто у просторі функціонування навчальних проблемно-інтуїтивних ситуацій [38]. Вони, зі свого боку, оптимізують пошукову, розумову та духовну активність учасників освітнього процесу, спрямовану на виявлення в собі й оточенні краси, досконалості, добра, гармонії, мудрості. Саме тоді учні починають задумуватися над питаннями суті життя і смерті, любові й ненависті, вічного і швидкоплинного [38, с. 220]. Відтак духовне зростання учня поєднується суб’єктивним безкористям, де нагорода – задоволення,

отримане від процесу пізнання навколишнього світу та виконаного обов'язку, а кара – почуття провини і муки совісті. Така відносна незалежність пізнавальної діяльності від прагматичних цілей, а альтруїстичних дій – від негайного соціального схвалення утверджує духовність як найважливіший чинник розвитку гуманної позитивно самодостатньої особистості, учнівського колективу і нації в цілому, котра здатна відкривати нові норми суспільного життя і примножувати благодатний культурний досвід [38, с. 81]. Найвищий феномен – показник духовного розвитку особистості в освітньому злеті розуму, почуттів, волі – духовно-катарсична активність учнів, яка розвиває їхню позитивну Я-концепцію, сприяє соціальному утвердженню і духовній самореалізації кожного співрозмовника.

ВИСНОВКИ

1. Модульно-розвивальна система як інноваційна освітня модель загальноосвітньої школи проектує навчально-виховний процес на засадах культуротворення та змістово-духовного наповнення неперервних ділових, інформаційних і психологічних контактів його учасників. Основною формою утвердження паритетної розвивальної взаємодії педагога і школярів при цьому є повноцінне соціальне спілкування, покликане інтелектуально розвивати, соціально утверджувати і духовно збагачувати особистість учня, готувати його як свідомого громадянина, культурного універсума, непересічної індивідуальності.

2. Обґрунтування особливостей і закономірностей розвитку соці-

ального спілкування у цілісному освітньому процесі сприяє підвищенню ефективності міжособистісних взаємостосунків учителя і учнів під час модульно-розвивальної циклічної взаємодії. Комунікативно-пошукова активність школярів зростає у проблемно-діалогічних, критично-регуляційних і конфліктно-світоглядних ситуаціях. Багатоканальний діалог сприяє розвитку мисленнєвої діяльності та інтенсивному становленню свідомості особи, а відтак гуманізує взаємини учителя і учнів, активізує їхню плідну співпрацю у відновленні та збагаченні різноманітних фрагментів соціокультурного досвіду.

3. Наступність трьох фаз повного функціонального циклу навчального модуля [19] характеризує закономірне домінування сторін-аспектів соціального спілкування, які по-різному реалізуються на окремих етапах розвивальної взаємодії за допомогою специфічних форм і механізмів комунікативного розвитку та динаміки відповідних ролей в інноваційно організованому освітньому процесі. Соціально-культурно-психологічний простір модульно-розвивального спілкування системно стимулює (через завдання, зміст, форми, засоби) обопільне психосоціальне зростання особистості вчителя і учня (взаємосприйняття, поінформованість, смислове творення, креативність тощо). За цих обставин соціальне спілкування функціонує цілісно і неперервно на всіх етапах освітнього циклу як одна із форм розвивальної педагогічної взаємодії.

4. Модульно-розвивальна система навчання побудована на засадах неперервних діалогічних взаємостосунків вчителя і учнів, що позитивно впливає на реалізацію розвиткового

соціального потенціалу навчальних занять, які організуються за принципами мистецького дійства. Пошуково-пізнавальна діяльність у класі втілюється за певними сценаріями і відбувається як театральна вистава, де всі ролі розподілені між учасниками освітнього циклу. При цьому на кожному етапі навчального модуля учнями імітуються різні ігрові ролі. Так, на установчо-мотиваційному ними виконується роль “зацікавленого”, на змістово-пошуковому – “теоретика” і т.д. (**табл. 1**). Виконання учнями повного набору основних соціальних функцій сприяє формуванню функціонально-рольової поведінки як однієї з умов соціалізації особистості.

5. Змістовно – спільна освітня діяльність і морально-емоційне спілкування між учасниками освітнього процесу в ситуаціях паритетності і вимогливої толерантності – основа формування гуманних взаємостосунків, яка ефективно вирішує проблеми та завдання розвитку соціального спілкування за модульно-розвивального інноваційного навчання.

6. За відмінно-унікального розгортання, взаємодоповнення та проживання сторін-аспектів соціального спілкування на основних етапах модульно-розвивального циклу здійснюється активна соціалізація особистості на загальногуманістичних та етнонаціональних засадах творення нею як самої себе, так і найближчого оточення, а також оптимізується її психологічний розвиток у кожній ситуації ментально зорієнтованого соціального спілкування [див. **39a**].

7. Теоретичне обґрунтування моделі циклічного розвитку соціального спілкування у цілісному інноваційному освітньому процесі доводить,

що його основоположні сторони-аспекти є невід’ємною частиною паритетної розвивальної взаємодії вчителя і учня, забезпечують організацію неперервних контактів співрозмовників, добування теоретичних знань, засвоєння практичних умінь, прийняття соціальних норм та обстоювання культурних цінностей.

8. Відповідні соціально-психологічні механізми розгортання розвивальних комунікативних взаємин, котрі об’єднують сукупність проміжних навчальних, освітніх та виховних станів, процесів, властивостей, по чергово переважають на кожному етапі модульно-розвивального циклу. За таких умов спілкування набуває соціальної повноти та здійснює психолого-педагогічне обґрунтування неподільної єдності триритмічного наповнення навчально-виховно-освітнього простору.

СЛОВНИК ТЕРМІНІВ

Духовність – системоутворювальний соціально-культурний чинник соціальної зрілості особи [**38, 53**], яка формується у творчій діяльності суб’єкта і поза нею виникнути не може. Індивідуальний шлях до духовності починається з потреби особистісного самопізнання, внутрішнього самовдосконалення. Проблема духовності є глобальною і обґрунтовується у філософії інноваційної системи освіти. Вона пов’язана з утвердженням соціально-культурного підходу, який передбачає психолого-педагогічну інтерпретацію особистості не тільки як суб’єкта освітнього процесу, а й як творця і носія кращого етнонаціонального досвіду.

Інтерація – сторона-аспект соціального спілкування, суть якої по-

лягає в організації паритетної розвивальної взаємодії між учасниками освітнього процесу, спрямованого на досягнення спільної групової мети. Під час інтеракції між суб'єктами відбувається взаєморозуміння, забезпечуються проектування комунікативної діяльності, її координація та розподіл функцій [29].

Інтуїтивно-духовне спілкування – важлива сторона-аспект у функціонуванні багатоманітного процесу спілкування, яка характеризується гармонійним поєднанням індивіда з іншими суб'єктами засобами інтуїтивно-чуттєвого сприйняття, вітальної причетності окремого Я до духовних надбань і вчинків нації та людства загалом; сприяє зростанню креативного мислення, формуванню самоусвідомлюваної та самобутньої особистості.

Комунікація – сторона-аспект соціального спілкування, суть якої полягає у передачі інформації, обміні нею, розумінні її значення та врахуванні установок, цілей і мотивів співрозмовників; забезпечує не лише рух інформації, а й уточнення і збагачення сфери індивідуальних знань, думок, почуттів, які актуалізуються комунікативними актами-ситуаціями.

Модульно-розвивальне навчання – науково-експериментальна модель інноваційної освітньої системи на рівнях метатеорії та фундаментальної шкільної практики обстоює сукупність нововведень цілей, завдань, змісту, форм, технологій, методів і засобів розвивального навчання, забезпечує психосоціальні зростання особистості вчителя і учня у чотирьох взаємопов'язаних аспектах – оволодіння науковими знаннями, реалізування навчальних умінь, дотримання соціальних норм та обстоювання етно-

національних цінностей; розробляється професором А.В. Фурманом з 1992 року, вперше презентована широкому загалу освітян України в 1994 році [38].

Навчальний модуль – порівняно самостійна, соціокультурно і технологічно цілісна частина реальної розвивальної взаємодії вчителя з учнями, яка характеризується завершеною сукупністю взаємозалежних навчальних, виховних та освітніх ритмів-впливів соціуму на особистість, котрі оптимізують психосоціальний розвиток кожного на конкретному відрізкові вивчення навчального курсу [38, 84].

Перцепція – взаємосприйняття, взаємооцінка та взаєморозуміння партнерів у процесі спілкування, взаємне формування образів “Я” через “прочитання” фізичних характеристик психологічних властивостей та особливостей поведінки один одного [29].

Психосоціальний розвиток особистості – це сукупність психологічних (пам'ять, мислення, інтуїція, уява) пізнавальних процесів та соціальних норм і духовних цінностей, які активізують творчий і духовний потенціал особистості, визначають її внутрішній розвиток, котрий відбувається під впливом організованого соціуму.

Розвивальна взаємодія – система взаємозумовлених дій, пов'язаних із циклічним перебігом модульно-розвивального процесу, за якого поведінка кожного учасника навчальної комунікації є стимулом і водночас реакцією на соціальну активність інших, а також ситуативно-динамічна форма реалізації паритетної освітньої діяльності [38, с. 65], яка взаємозгоджує і координує індивідуальні дії вчителя і учнів класу та забезпечує

їхній психосоціальний розвиток як прямий продукт інноваційного навчання.

Соціальне спілкування – багато-канальний інформаційний процес, який відбувається всередині даної соціальної спільноти за допомогою засобів вербального та невербального впливу і сутнісно визначається гармонійним взаємодоповненням соціальних (міжіндивідуальних і міжгрупових) контактів та певними відносинами між його учасниками.

Соціально-психологічні механізми – сукупність проміжних процесів, які визначають наявність стану оптимальних міжсуб'єктних взаємовідносин і взаємодії між структурними ланками соціально-психологічної системи, котра забезпечує її функціонування, становлення і розвиток; характеризують соціальне спілкування як динамічну полі функціональну систему, яка ґрунтується на аналізі особливостей її структурних компонентів.

Соціально-культурна парадигма – система поглядів на світ і людину, суспільство і освіту, в основі якої лежить ідея культуротворення: збагачення і поширення наукових знань, досконалих умінь, соціальних норм і культурних цінностей у сучасному суспільстві, прискорений культурний розвиток особистості та її само-реалізація [див. **39а**].

1. Андреева Г. М. Социальное познание: проблемы и перспективы. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. – 416 с.

2. Андреева Г. М. Социальная психология: Уч. пос. – М.: Аспект-Пресс, 1999. – 376 с.

3. Грановская Р. М., Березная И. Я. Интуиция и искусственный интеллект. – Л.: ЛГУ, 1988. – 194 с.

4. Гуменюк О. Є. Психологічні закономірності соціального спілкування в організації // Наукові записки ТДПУ. – 2000, №9. – С. 31–34.

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

6. Дьяконов Г. В., Цигульська Т. Ф. Дослідження ідентифікації у зарубіжній і вітчизняній психології. // Проблеми соціальної психології. Зб. наук. праць. – К.: Либідь, 1992. – Випуск 2. – с. 3-10.

7. Джидарьян И. А. Психология общения и развития личности // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука 1981. – С. 127–159.

8. Зазуліна Л. В. Діалогізація дидактичного процесу: гуманістична перспектива / За ред. А. В. Фурмана. – К.: Правда Ярославичів, 1998. – 64 с.

9. Зелениченко А. Й. Психология духовности. – М.: Изд. Трансперсонального инта, 1996. – 400 с.

10. Каган М. С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Домтиздат, 1988 – 319 с.

11. Казмиренко В. П. Социальная психология организаций: Монография. – К.: МЗУУТ, 1993. – 384 с.

12. Корнєв М. Н., Коваленко А. Б. Соціальна психологія: Підручник. – К.: 1995. – 304 с.

13. Кузьмин Е. С. Основы социальной психологии. – Л.: Изд. ЛГУ, 1967. – 174 с.

14. Лозова В. І. Пізнавальна активність школярів. – Харків: Основа, 1990. – 88 с.

15. Майерс Д. Социальная психология: Пер. с англ. – СПб.: Питер-Пресс, 1997. – 685 с.

16. Маслоу А. Психология бытия. – М.: Рефл-бук, - К.: Ваклер, 1997 – 304 с.

17. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. – К.: Знання, 1989. – 48 с.

18. М'ясоїд П. А. Загальна психологія. Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1998. – 479 с.

19. Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем освіти: Зб. матер. до Всеукр. наук.-пр. конф. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – 224 с.

20. Огнев'юк В. О., Фурман А. В. Принцип модульності в історії освіти: Ч. I. – К.:

- УПМККО Міністерства освіти України, 1995. – 85 с.
21. *Парыгин Б. Д.* Социальная психология как наука. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. – 208 с.
22. *Петровская Л. А.* Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: Изд. МГУ, 1989. – 216 с.
23. Психологія професійної діяльності і спілкування / За ред. Л. Е. Орбан, Д. М. Гриджука. – К.: Преса України, 1997. – 192 с.
24. Познание и общение / Отв. ред. Б. Ф. Ломов, А. В. Беляева, М. Коул. – М.: Наука, 1988. – 208 с.
25. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд.: перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.
26. *Роменець В. А.* Психологія творчості. – К.: Вища школа, 1971. – 248 с.
27. *Роменець В. А.* Вчинкова організація канонічної психології / Психологія і суспільство. – 2000. – №2. – С. 25-56.
28. *Родионова Е. А.* Общение как условие формирования личности. // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 177-198.
29. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
30. Современная зарубежная социальная психология: Тексты / Под ред. Г. М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. – М.: Изд. МГУ, 1984. – 341 с.
31. Социальная психология / Под ред. Е. С. Кузьмина, В. Е. Семенова. – Л.: Изд. ЛГУ, 1979. – 341 с.
32. *Степанов С.Ю., Семенов И.Н.* Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. – 1985. – №3. – С. 31–39.
33. *Столяренко Л. Д.* Основы психологии. Издательство 3-е, перераб. и доп. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 672 с.
34. *Третьяченко В. В.* Колективні об'єкти управління: формування, розвиток і психологічна підготовка. – К.: Стилос, 1997. – 585 с.
35. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. – 2-е вид., перероб. і доп. – К.: УРЕ, 1986. – 800 с.
36. *Фурман А. В.* Вступ до методології проблемного навчання. – К. – Донецьк: Ровесник, 1993. – 80 с.
37. *Фурман А. В.* Духовність – основа нової школи // Освіта. Спецвипуск. – 1996. – 30 жовтня. – С. 2–3.
38. *Фурман А. В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: Монографія. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
39. *Фурман А. В.* Проблемні ситуації в навчанні: Кн. для учителя. – К.: Рад. школа, 1991. – 191 с.
40. *Шибутани Т.* Социальная психология: Пер. с англ. – М. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 544 с.
41. *Юрчук В. В.* Современный словарь по психологии. – Минск.: Современное слово, 1998. – 768 с.

Надійшла до редакції 18.01.2001.