



## НАУКОВЕ ПРОЕКТУВАННЯ РОЗВИВАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ЦІЛІСНОМУ ОСВІТНЬОМУ МЕТАПРОЦЕСІ

Андріана ТИМОТІН

Copyright © 2002

**Суспільна проблема:** засобами психокультурного проектування пристосувати інноваційну освітню діяльність та педагогічне спілкування до об'єктивних потреб як соціуму, так і найближчого соціального оточення.

**Мета** – обґрунтувати теоретико-методологічне конструювання оргформ та соціопроектів міжособистісної комунікації у цілісному освітньому метапроцесі як важливого параметра інноваційної оргструктури модульно-розвивального навчання.

**Авторська ідея.** Інноваційна парадигма освіти, ментально та духовно зорієнтований соціокультурний підхід до навчання і виховання молоді, сучасні норми та цінності вимагають організації новітнього модульно-розвивального процесу, який би здійснювався у продуктивному паритетно-діалогічному спілкуванні педагога-освітянина і школярів. Тому актуальною на даний момент є проблема цілеспрямованого усвідомленого підходу до визначення стратегії, тактики, техніки, методики і досвіду практичної реалізації соціального спілкування в усіх сферах життєдіяльності освітніх закладів як організованих метасистем. А це можливо за умов побудови науково обґрунтованого **проекту діалогічних взаємин** учасників освітнього процесу.

**Сутнісний зміст:** здійснюється науковий аналіз змісту проектної діяльності за основними періодами модульно-розвивального оргциклу та аспектами-сторонами соціального спілкування; характеризуються рівні наукового проектування комунікативного взаємообміну як учинково-діяльнісний перебіг освітотворення; емпірично обґрунтовується структурно-часова динаміка соціальних процесів за повноцінного спілкування учасників взаємин.

**Ключові слова:** *інноваційна поведінка, освітній оргпроцес, модульно-розвивальне навчання, соціокультурне проектування, соціальний діалог, спілкування, комунікація, інтеракція, перцепція, духовно-інтуїтивний аспект, освітні сценарії, соціопроекти, паритетна діяльність, соціальний контроль, установки, інформаційний, діловий, психологічний, духовний обміни (ІДПДО).*

### І. ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ПСИХОКУЛЬТУРНОГО ПРОЕКТУВАННЯ

Якісна зміна організації та управління освітньою оргдіяльністю у шкільній соціосистемі можлива за умови її наукового проектування, яке щонайперше уможливорює перехід до індивідуально, а відтак ментально і

духовно зорієнтованого модульно-розвивального навчання. Саме така інноваційна оргструктура освітнього процесу вимагає, щоб психокультурний досвід насамперед був персоналізовано адаптований викладачем за такими рівнями: соціально-культурним, соціально-педагогічним, науково-психологічним, духовно-креативним та індивідуальним [42].

Оскільки **комунікативне проектування** у модульно-розвивальній метасистемі – інноваційний процес, тож ним розглядаються основні питання природи освітніх інновацій, конструюється ієрархія соціально-психологічних взаємин в організації та моделюється суспільно-індивідуальна поведінка учасників паритетної співпраці на кожному етапі цілісного функціонального циклу навчального модуля. За таких умов, школа як соціальна організація – це психокультурна та ментально зорієнтована структура взаємодіючих і взаємозалежних елементів з чітко визначеними функціями, нормами та узгодженим поєднанням особистих і соціальних, організаційних й індивідуальних цілей. На її життєактивність, як вказує Н.І. Бобнева, позитивно впливають два складні чинники: а) усвідомлення та особисте прийняття партнерами загальноорганізаційних завдань; б) врахування школою суб'єктивних запитів і вимог усіх співучасників навчально-виховного процесу [7]. Відтак окрема соціосистема через свої інтереси, завдання і цілі сприяє утвердженню **інноваційної поведінки**. Звідси виняткова важливість змістовного наповнення оргдіяльності у різних сферах суспільної практики. Зокрема, ефективно функціонування освітніх соціосистем сьогодні також безпосе-

редньо пов'язане із теоретико-методологічним осмисленням наявного новачісного потенціалу. Для цього потрібно здійснити клубок заходів.

1. *Визначити гнучкість міжсуб'єктних взаємин в учнівському колективі*. Так, М. Крозьє виділяє основні принципи сучасних інноваційних змін на підприємствах, зазначаючи, що найефективніше на подолання труднощів міжособистісних взаємин впливає *демократизація* процесу управлінського спілкування в освітній соціосистемі [19]. Даний принцип припускає спрощення, лібералізацію ієрархічних сходинок та зміну соціально-психологічних установок педагогів. Інакше кажучи, треба змінити їхні функціонально-рольові обов'язки “наглядачів” на “консультантів” [47]. У такому випадку скоротиться потреба у “викладачах-трансляторах” навчальної інформації, а збільшиться – у компетентних “освітянах-психологах” як носіях загальнолюдського ментального досвіду. Отож *принцип простоти* реалізує сутнісно та якісно нову ціннісну установку соціальної організації – опертя на індивідуальнісні духовні сили та універсумні креативні здібності. Саме гнучка оргструктура спілкування дає змогу активізувати інноваційну поведінку на всіх етапах **інформаційно-пізнавального періоду**, котрий “забезпечує виявлення соціокультурного досвіду та утвердження ідеально-практичної поведінки” [44, с. 121] учасників освітньої комунікації.

2. *Налагодити систему безпосередніх розвивально-полілогічних, інформативно-монологічних комунікацій*. Усі складові шкільної соціосистеми тісно взаємопов'язані між собою й активно впливають на становлення

особистості. Саме **кооперативна взаємодія** як необхідний елемент спільного ситуативно-новаційного вчиняння пропорційно розподіляє соціальні обов'язки між учасниками модульно-розвивального оргпроцесу. Так, останні, керуючись єдиними нормативно-психологічними умовами, є рівноправними партнерами у повноцінному педагогічному спілкуванні. Характерно те, що позитивну роль у цій творчій взаємодії відіграють конфлікти, які моделюються у чіткій змістовій наступності на кожному етапі навчального модуля. У такий спосіб різноспрямовані конфліктні ситуації активізують та мотивують пізнавальну, регуляційно-вольову, вартісно-естетичну та духовно-креативну діяльність учнів, стимулюють особистісне осмислення ними шляхів розв'язування теоретичних, соціальних, морально-етичних проблем, що збагачує їхній ментальний досвід і дає змогу вирішувати складні особисті питання. Усе це спричинює соціальний вплив на інноваційну поведінку таких чинників:

а) збіг інтересів окремих учнів і всієї навчальної групи;

б) безперервна розвивально-діалогічна взаємодія та успішна паритетно-освітня діяльність, які спрямовані на постійне підвищення розумового потенціалу учнів, конструктивне нормотворення, об'єктивацію цінностей та формування духовних орієнтацій учасників повноцінного освітнього оргпроцесу;

в) соціально-психологічні особливості кожного учасника творчої міжіндивідуальної комунікації (комунікабельність, комунікативність, соціабельність, щирість, доброзичливість, активність);

г) стиль управлінсько-педагогічного спілкування (менторний, харизматичний, демократичний тощо);

д) стимулювання і мотивація колективної та індивідуальної мислєдіяльності.

Отож інноваційний стиль поведінки ґрунтується на технологічному та засобовому забезпеченні гуманно-діалогічного спілкування, ефективно організовує сприятливий соціально-психологічний клімат в учнівському колективі. Саме відрегульована, проблемно-діалогічна структура педагогічної комунікації спричинює позитивний взаємообмін інформацією, а при створенні оргпроектів ще й дає змогу виробити продуктивні схеми паритетних взаємостосунків між школярами.

*3. Ситуативно утвердити свободу дій та відповідальність.* Виконання цього заходу особливо важливе на **ціннісно-естетичному періоді** управління освітнім метапроцесом, коли відбувається усвідомлення, сприймання, розуміння, оцінка себе та інших учасників культурно насиченого розвивального спілкування, уточнення їхніх соціальних ролей в оргпросторі школи та розгортання активного соціального нормотворення. За таких умов кожна індивідуальність вільна у виборі дій, не зачіпаючи інтересів і прав співрозмовника. Тобто її вчинки здебільшого співвідносяться із загальноприйнятими правилами і нормами суспільства, що обов'язково передбачає особисту відповідальність за власні дії. За такої центрованої активізації інноваційної освітньої діяльності самостійний вибір суб'єктом стилю поведінки та спілкування стає необхідною умовою паритетності та діалогічності соціальної перцепції. Саме тоді налагод-

жуються теплі, довірливі контакти школярів та педагогів на тлі піднесеного емоційного клімату колективу, відбувається гармонізація міжіндивідуального сприйняття учасниками один одного. Підкріплена відповідальність за власну поведінку допомагає ідентифікувати суб'єктивні інтереси та цілі з організаційними. Відтак така самостійність особистості уможливорює опертя інноваційної оргструктури освітнього процесу на її духовні засоби, моральність, фізичні та інтелектуальні сили і здібності.

*4. Сформуванню базовий рівень організаційної культури, що має неперехідне значення в активізації інноваційної поведінки. Конкретний формовияв цього універсального дієзаходу знаходить у здатності до повноцінного налагодження культурного розвиткового спілкування. Головне завдання тут зводиться до мобілізації особистісних духовних ресурсів навчальної групи у втіленні паритетної освітньої діяльності. Тож результативності можна досягти тільки при одночасному науковому проектуванні соціального спілкування у психолого-педагогічній, навчально-предметній, методично-засобовій, управлінсько-технологічній сферах управління та за умов паритетності освітньої і соціально-психологічної співвзаємодії. Основний пріоритет тут надається формуванню високодуховного універсума через переосмислення цінностей, інтенсивно-чуттєвий спосіб осягнення істини, розгортання процесів творення докільця і власного Я. Кожний учасник полілогічної комунікації в контексті інноваційної оргкультури має змогу усвідомити, що його освіченість, розумність, високий*

рівень теоретико-практичної підготовки, а також прагнення до творчості, мобільність та ініціативність є цінністю не тільки для нього самого, а й для конкретного колективу, соціуму загалом. Саме тому індивідуальні властивості та якості стають основними критеріями успіху для суб'єктів спілкування. Проте, окрім орієнтації на **духовно-креативну сферу**, поруч навіюється зовнішня і внутрішня позитивна мотивація, активність якої спрямовується на збільшення успіху спільної соціальної роботи та встановлення дружніх контактів у спілкуванні вчителя і учнів, які виявляють глибинні емоційно-інтелектуальні зв'язки між особистостями як самодостатніми суб'єктами та відкритими до смислової співучасті універсумами.

У такий спосіб нова оргкультура інноваційного навчання, за умов гнучкості міжособистісних взаємин, тотальності комунікативної взаємодії, самостійності у визначенні власної поведінки і відповідальності за вчинки, здатна активізувати інноваційне психологічне проектування соціально-розвивального спілкування у ракурсі освітотворення і сприяти його практичному впровадженню.

Очевидно, за організації цілісного модульно-розвивального циклу основні параметри, функції, мотиви, установки та механізми спілкування набувають глибоко новаторських характеристик й ефективно впливають на різноманітні прояви освітньої діяльності. Насамперед це стосується послідовної зміни сторін-аспектів інформаційно-кооперативного контактування на кожній фазі освітнього процесу, його цілісності та структурованості. Тоді під час комунікативного

проектування переважають специфічні параметри інформаційного, ділового, психологічного та духовного обмінів, що сприяє виникненню та розвитку багатосуб'єктних складних взаємостосунків [6; 12]. Залежно від періоду протікання модульно-розвивального оргциклу кожен обмін поперемінно активний і спеціалізується домінантним переважанням однієї із функцій (зняття суперечностей, упорядкування сукупності форм та механізмів спілкування, нормотворення, цілепокладання, самозреалізування), або згасає чи стає несиметричним, набуваючи явно гіперболізованих форм і властивостей [15]. За А.В. Фурманом і О.Є. Гуменюк, саме ці сфери-періоди організації цілісного освітнього процесу вимагають задіяння додаткових засобів соціального контролю, колективних потреб, системи соціальних установок (когнітивні, емоційні, поведінкові) і цінностей. Водночас ІДПДО – важливий механізм інноваційної оргструктури навчання, завдяки якому підвищується потужність та ефективність комунікативно-розвивально-інтерактивних процесів, а відтак забезпечується потрібний збалансований стан шкільної соціосистеми. Широта і розмаїття ІДПДО збагачує та урізноманітнює мотиваційну сферу суб'єктів спілкування. Функціонуючи у вертикально-горизонтальних техноструктурах інформаційно-перцептивної взаємодії, обмінні процеси актуалізують найбільш суб'єктивно прийнятні сегменти спонукань та мотивів. Відтак саме обмін досвідом, інформацією, почуттями (емоціями) та внутрішніми переживаннями опосередковує пошук нових шляхів і способів оргдіяльності, евристику при при-

йнятті рішень у проблемно-діалогічних ситуаціях, що не мають просторово-часових аналогів, створюють умови узгодження освітньої співпраці, сприяють формуванню зворотніх зв'язків.

Як специфічний вид організаційної активності, ІДПДО впорядковують мотиваційні комплекси в ієрархічні структури, де основний принцип полягає у спонуканні до творчої паритетної діяльності. При цьому мотивація співтворчості, незалежно від місця суб'єктів у оргструктурі, відіграє роль однієї з важливих умов творчої актуалізації [21]. Це, зі свого боку, опосередковує динаміку партнерських відносин, стабілізує оргклімат у цілому і знімає емоційне напруження. Тому через діалогічне суб'єкт-об'єкт-суб'єктне контактування вчинково зреалізовується конкретна соціоосвітня ситуація, на підґрунті якої організується відповідна поведінка особи у культурному просторі експериментальної школи. Вона якісно оптимізує розвиток в учасників паритетних педагогічних взаємин, що знаходить повноформатне універсально-світоглядне відображення в категорійній матриці соціального спілкування (*рис. 1*), побудованій за методологічною схемою А.В. Фурмана [42, с. 35].

Кожен аспект-сторона соціального спілкування науково проектується у цілісному функціональному оргциклі за принципом поетапного переважання на тому чи іншому періоді навчального модуля. Таке відмінно-унікальне розгортання, взаємодоповнення та переважання від загального до конкретного є доцільним у логіці розгортання освітнього метапроцесу, коли на інформаційно-пізнавальному

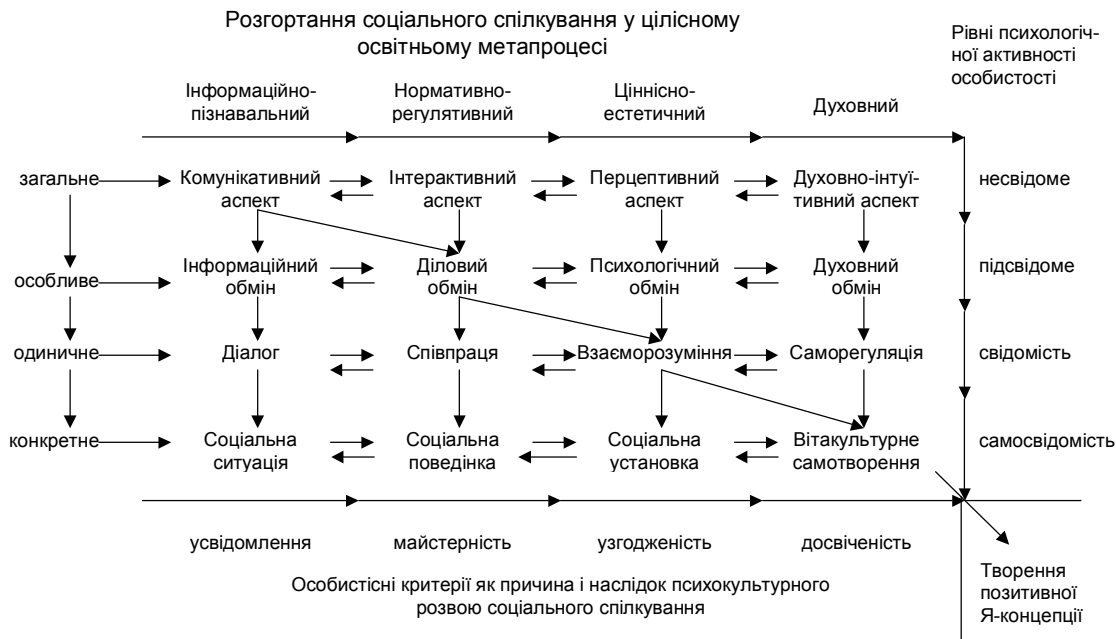


Рис. 1.

*Категорійна матриця соціального спілкування  
у цілісному освітньому оргциклі*

періоді домінує комунікація з її формами, засобами, механізмами та інформаційним обміном; нормативно-регуляційний характеризується інтерактивною співпрацею і діловим обміном; перцептивний аспект відповідає ціннісно-естетичному, організуючи психологічний обмін та усвідомлюване самотворення; духовно-інтуїтивне спілкування втілюється через духовний обмін та внутрішній діалог на останньому, найважливішому і найскладнішому, періоді модульно-розвивального оргциклу (див. рис. 1).

Очевидно, що проектуванню підлягають зміст, форми, механізми та параметри соціального спілкування, котрі включені у проектну діяльність і піддаються впливам **суб'єкта** проектування. Загалом комунікативний процес як **об'єкт** проектних зусиль:

1) *організовує* розвивально-діалогічну взаємодію, її елементи, системи, етапи, стадії прогресуючого взаємо-

впливу вчителя і учнів [10], тобто залучає останніх до знань, психокультурного досвіду, збагачує їхнє соціальне і духовне життя у колективі:

2) *розглядає та інтерпретує* суб'єкта спілкування як людину соціальну, учасника історичного процесу і соціально-психологічних взаємин з її потребами, ціннісними орієнтаціями, установками, статусом і ролями у системі шкільних та внутрішньогрупових дій;

3) *здійснює* соціальний контроль над окремими елементами і підсистемами цілісної оргструктури школи (управлінський, етичний, моральний, міжособистісний);

4) *координує та впливає* на окремі сторони організації життя наступників (способи життєдіяльності, особистісні позиції, творчість, самовдосконалення).

Водночас *суб'єкт* наукового комунікативного проектування – це носій управлінської діяльності – учитель-

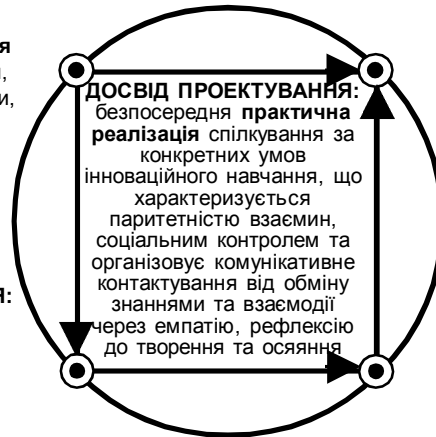
**СТРАТЕГІЯ**

**ПРОЕКТУВАННЯ:**

**конструювання оргмодуля** за соціокультурним змістом, що охоплює обмін знаннями, уміннями, нормами, цінностями

**ТАКТИКА ПРОЕКТУВАННЯ:**

**створення оргмоделей** ситуативної розвивальної взаємодії за етапами цілісного модульно-розвивального оргциклу



**МЕТОДИКА ПРОЕКТУВАННЯ:**

**послідовність** прийомів, дій та операцій ситуацій соціального спілкування, які взаємозалежно і специфічно творять позитивну полімотивацію, повний інформаційний, діловий, психологічний та духовний обміни, ефективний і доцільний оргпростір

**ТЕХНІКА ПРОЕКТУВАННЯ:**

**змістово-засобове наповнення** психомистецького і, зокрема, психодраматичного перебігу паритетної освітньої діяльності за допомогою конкретних засобів, форм, механізмів соціального спілкування

Рис. 2.

*Рівні наукового проектування соціального спілкування в освітньому просторі модульно-розвивальної системи*

дослідник чи класний керівник, директор школи чи його заступник, основне завдання якого полягає в організації та цілеспрямованому перетворенні соціальної дійсності у напрямку збагачення психокультурного простору школи. Атрибутивна сторона аналізованого суб'єкта – соціальна активність та безпосередня участь у проектно-пошуковому процесі, де від його вмінь і знань, творчості й майстерності, культури і рівня мислення залежить якість новостворюваних моделей і проектів оргтехнологічного, змістового, формального, програмово-методичного модулів.

У нашому дослідженні основний об'єкт соціального проектування – це цілісний поліфункціональний орг-перебіг спілкування, що входить до структури інноваційного освітнього метапроцесу. Кожен його аспект володіє особливими психосоціальними рисами, має різні складні елементи, форми, механізми, системоутворювальні чинники. Тому планування

усіх сторін-аспектів соціального спілкування, окрім загальних принципів і положень, вимагає застосування відповідного науково-методологічного підходу. На усіх проектних етапах (стратегічному, тактичному, технічному, методичному, досвідному) існують специфічні зв'язки, закономірності та особливості, характерні для даного рівня, а також системо-комплекси умов, котрі треба врахувати при прогнозуванні, моделюванні й конструюванні розвивального психологічного контактування (**рис. 2**). Зокрема, мовиться про п'ять основних взаємозалежних рівнів комунікативного проектування:

– **стратегічний:** наукове розуміння концепції соціального спілкування, психокультурного змісту сторін-аспектів, форм та механізмів міжособистісної комунікації, а також *соціальне розуміння* [44, с. 115] її категорій, параметрів і моделей та їх розгортання у цілісній освітній метасистемі;

– **тактичний:** пофазне впровадження та динамічне функціонування кожної сторони-аспекту в модульно-розвивальному оргциклі, ґрунтовне знання закономірностей, складових і характеристик спілкування у сфері інноваційної освіти як багаторівневого процесу, визначення труднощів і бар'єрів його конструктивного функціонування у динаміці паритетної педагогічної взаємодії;

– **технологічний:** реалізація соціального проекту втілення психомистецьких технологій перебігу культурно насиченого розвивального спілкування на рівні змістового модуля (знати, уміти, нормувати, цінувати) і задля ефективного психосоціального зростання вчителя та учнів;

– **методичний:** обґрунтування особливостей практичної реалізації прийомів, методів, проектів діалогічних взаємин на кожному етапі навчального модуля (від установчо-мотиваційного до спонтанно-креативного);

– **досвідний:** втілення наукових проектів безперервної розвивальної взаємодії педагога з навчальною групою на модульному занятті як новаційної форми організації навчання.

Даний науково-практичний підхід до конструктивного планування комунікативної взаємодії орієнтований на виділення основних моментів у емпіричному матеріалі й логічно має витікати із певного структурного аналізу соціального спілкування. Останнє науково проектується як специфічна форма розвивальної взаємодії педагога-освітянина та навчальної групи і водночас як засіб психосоціального зростання особистості під час проходження нею основних ритмів (навчального, виховного, освітнього, самореалізаційного), коли учень оволодіває ментальним досві-

дом на рівні **знань, умінь, норм і цінностей**. А це, зі свого боку, сприяє актуалізації та оптимізації розвивальних взаємин у соціальній організації на засадах творення гармонії, добра, краси, істини, забезпечує конструювання оргсхеми паритетної співдіяльності та налагодження полімотиваційних навчальних взаємовпливів.

Результатом такої проектної діяльності став **соціальний діалог** як функціональна характеристика інноваційної оргструктури освітнього метапроцесу. Його реалізація здійснюється в найрізноманітніших формах міжіндивідних взаємин та розвивальної підвзаємодії. Це насамперед динамічно змінний соціопроект між усіма суб'єктами освітніх взаємозв'язків – навчальними групами і педагогічним колективом, управлінським апаратом школи, міні-групками, а також між учителями й учнями, адміністрацією і педагогами, однокласниками між собою. Від повноти даних контактів залежить функціонування освітнього закладу як поліфункціональної інноваційної школи.

Соціальний діалог – своєрідна форма соціалізації особи, яка характеризується відповідним ступенем психокультурного розвитку даної оргструктури, завдяки чому й здійснюється вибір оптимальних соціоформ контактування. Іншими словами, тут спеціально організуються паритетні взаємини, зорієнтовані на досягнення індивідуально та соціально визначальних цілей і завдань освіти [19]. Важливе значення у такій творчій взаємодії належить постійному прагненню кожного її учасника та організації в цілому до активної співпраці, встановлення довіри і взаєморозуміння, діалогічного розв'язання освітніх та управлінських



проблем. Тоді уможлиблюється відкриття широкого психокультурного простору для самореалізації, а соціальне середовище перетворюється на засадову умову життєактивності кожного.

## II. ПРОЕКТУВАННЯ НОВАЦІЙНИХ СИТУАЦІЙ У ШКІЛЬНІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ

Відтак уперше спілкування розглядається у контексті принципів, закономірностей, форм та механізмів здійснення психосоціальної регуляції інноваційної освітньої оргдіяльності, що істотно розширює проектний простір паритетно-діалогічної взаємодії [11]. Тоді структурні компоненти суб'єктивно-комунікативної побудови міжособистісних відносин формуватимуться на основі суспільного та індивідуального досвіду управлінської оргактивності. Так, **когнітивний аспект** спілкування актуалізує основні **знання** і **вміння** співрозмовників встановити контакти, організувати зворотний зв'язок, конструктивні суперечки, а також часову орієнтацію та роль наповнення комунікації на *навчальному періоді-коливанні ритмо-модуля*. **Емоційна складова**, відповідаючи за нормотворення, формує основні навички партнерів багатостороннього прояву соціальних емоцій, почуттів та емпатії, котрі виникають при їх зчитуванні та ідентифікації діяльними сторонами процесів взаємовпливу і взаємоконтролю, а також задоволенні соціальних потреб наставників і наступників. Вони щонайширше характеризують усі складні компоненти **нормативного спілкування** у проектній оргдіяльності. Процеси **освіти** переважно оптимізують **поведінковий аспект**

соціально-психологічного контактування та формують загальну **систему цінностей** духовно-інтуїтивного спілкування для адекватних поведінкових проявів суб'єктів комунікації, аналізу внутрішньоособистісних конфліктів, пошуку партнерами соціокультурних засобів забезпечення паритетно-діалогічної взаємодії, самопізнання та саморегуляції, що відповідно приводить до універсального життєреалізування [11; 38]. Отож дана теоретична конкретизація відстоює твердження, що всі учасники освітнього процесу, виконуючи різноманітні функції, вступають між собою у складні соціально-психологічні контакти (рольові, особистісні, ділові, інтимні, ігрові, правові тощо) й у такий спосіб формують достатньо стійкі інтенсивні комунікативні ситуації. Їх можна систематизувати за основними критеріями структури організаційного клімату, тобто за місцем у соціально-психологічному просторі школи та функціональними особливостями комунікативної поведінки в освітній оргсистемі (*рис. 3*).

Виконання наставником і вихованцем певних соціальних ролей спричинює позитивно-розвивальний вплив на організацію паритетно-інноваційної діяльності у класі. Коли учасники цілісного освітнього процесу свідомо обирають для себе відповідні ігрові ролі, то вони змінюються самі та навчаються проявляти емпатію стосовно інших, чії імітаційні ролі відрізняються від їх власних. Зокрема, у **психодрамі** як одному із засобів організації культурно насиченої комунікації на модульно-розвивальних заняттях, запозиченому із психотерапії, розподіл ролей здійснюється саме так і з такою метою. Інакше кажучи, педагог у ситуативному контексті

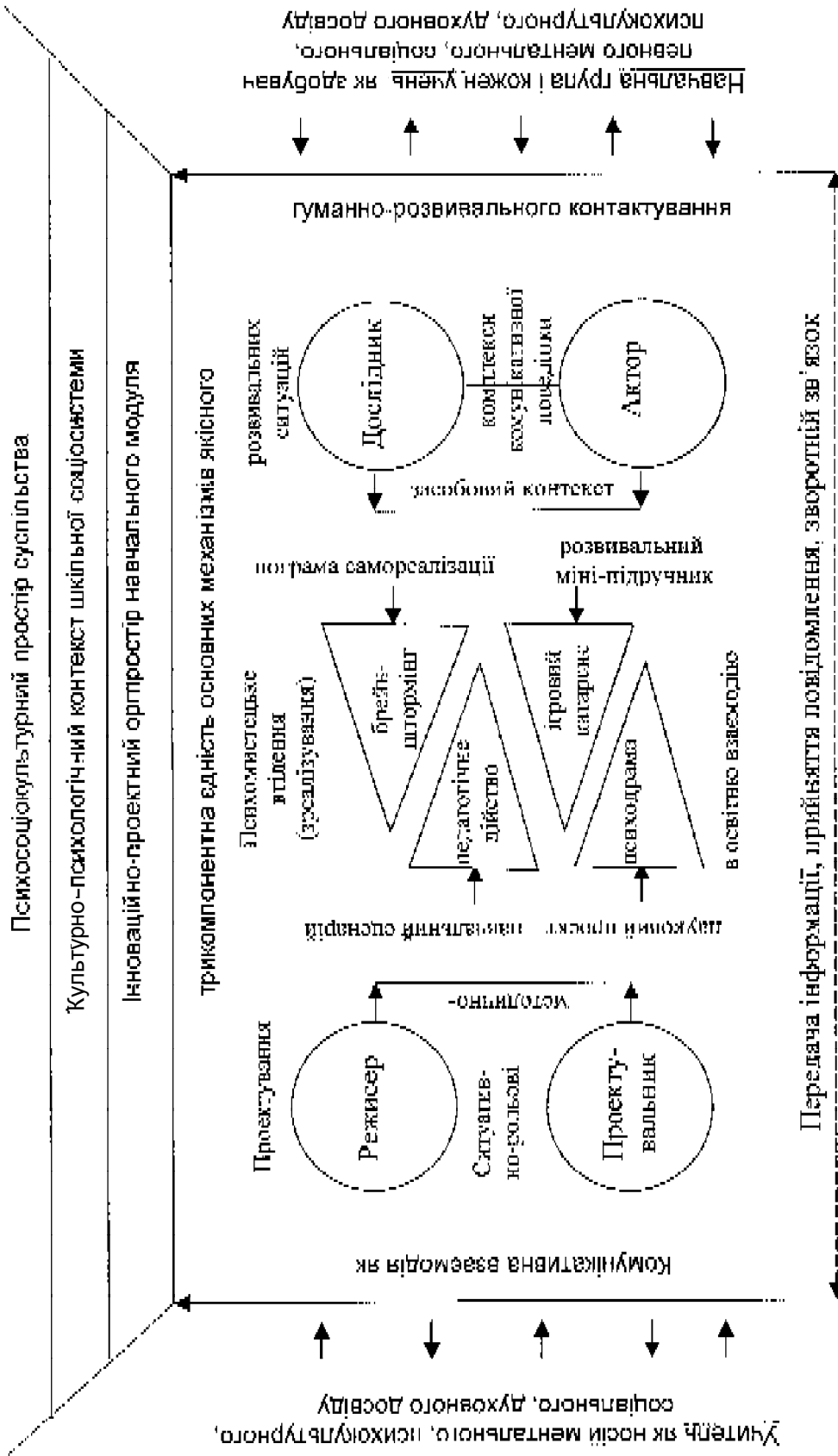


Рис. 3.  
 Діалектична єдність змісту (проектування) і форм (реалізування) освітньої організованості у системі модульно-розвивального навчання

безперервної інформаційно-діалогічної взаємодії може активізувати і покращити взаєморозуміння і сприйняття партнерами один одного, запропонувавши учасникам конструктивного конфлікту помінятися ролями і при цьому відстоювати позицію опонента. Відтак викладач організовує розвивально-паритетну освітню діяльність у такому ракурсі, щоб певна проблемно-пошукова ситуація, яка виникла між співрозмовниками, вирішувалася за допомогою **інверсії ролей** [22]. Психодрама здійснюється у вигляді імпровізованого театралізованого дійства, в якому учень-актор грає роль самого себе, або ж уявної особи. Те ж саме відбувається у спеціально створених психодраматичних ситуаціях, які стимулюють повний спектр переживань школярів, коли проектується їхні індивідуальні реакції, а шляхом чуттєво-афективного зреагування (ігровий катарсис) досягається психолого-педагогічний ефект [8а]. Водночас педагог-режисер оптимально втілює в освітній метапроцес навчального модуля певний проектний зміст соціально-психологічних дій (навчальний сценарій). Від школярів-дослідників вимагається глибоке занурення в особистий пласт інтелектуально-креативних здібностей для оптимальної активізації проблемно-інтуїтивного мислення (брейнштормінг) під час творення ними власних програм самореалізації (див. рис. 3).

### ІІІ. СТРАТЕГІЧНИЙ РІВЕНЬ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Проектовані одиниці новітнього програмового комплексу як зазначалося, реалізуються через специфічну форму паритетної співвзаємодії –

**соціальне спілкування.** Для ефективного розуміння структурних особливостей інформаційного взаємобміну та його соціокультурного наповнення сприятливим є глибокий аналіз проблем міжособистісного контактування у модульно-розвивальному оргпроцесі. Проте очевидно, що ні один із підходів до вивчення питань комунікації не може бути універсальним, а тому має прийматися науковцями і практиками залежно від конкретних завдань інноваційної діяльності.

Дослідження ролі комунікативних процесів у структурі школи як складної оргсистеми дає змогу виділити принаймні чотири основні проблеми спілкування [15]:

- а) важливість обміну інформацією;
- б) основна мета спілкування у соціальній організації;
- в) структура спрямованості комунікативної взаємодії та інформаційних потоків;
- г) основні ідеї соціальної інтеракції.

Соціокультурне проектування розвивального спілкування – це саме та відправна точка, яка передуює безпосередній управлінській оргдіяльності, спрямованій на реалізацію освітніх цілей та завдань. Його зміст зумовлюється визначенням сукупності стратегій, які дозволяють розв'язати поставлені завдання та вирішити наявні проблеми у цілісній оргструктурі освітнього метапроцесу. Зокрема, до стратегічних принципів оптимізації проектної діяльності треба віднести окремі *способи управління розвивально-діалогічною взаємодією*, що розгортаються за таким алгоритмом:

1-й етап – уміння педагога-проектувальника моделювати проблемну ситуацію; для цього створюються потенційно можливі моделі творчої активності учня чи навчальної групи,

враховуючи реальну неоднозначність впливів проблемності на особистість; такий методологічний підхід дає змогу прогнозувати й аналізувати її подальший розвиток, визначати найсуттєвіші умови та чинники, котрі сприяють ефективному функціонуванню паритетної співвзаємодії;

2-й етап – стратегічний аналіз, суть якого полягає у готовності науковця організувати активну мислєдіяльність та взаємовигідне контактування школярів у даній ситуації, а також власну інтелектуальну творчість, яка уможлиблює на підґрунті обліку комбінацій відомих і невідомих факторів і чинників, ефективно проведення своєї проектної лінії та здійснює гнучке реагування у непередбачених обставинах, знаходить ресурси і можливості зміцнення власної позиції, виграшу, досягнення успіху;

3-й етап – виділення певної системи освітньо-пізнавальних дій, мислєнєвих операцій та оптимальних форм спілкування (діалог зовнішній і внутрішній, полілог, співпраця) для розроблення спільної стратегії змін задля наповнення проектного освітнього простору конкретним змістом;

4-й етап – використання під час певних соціальних змін найнадійніших методів наукового проектування, вибір оптимальних способів розв'язання проблем розвивального спілкування, спираючись на коректні оцінки співрозмовників з наданням переваги кращим альтернативам;

5-й (завершальний) етап – втілення соціокультурного проекту спілкування в інноваційну освітню практику, в контекст розвивально-діалогічної взаємодії, новозбагачений шкільний оргпростір, що охоплює обмін знаннями, уміннями, нормами та цінностями.

За таких умов важливого значення набуває проектна орієнтація спілкування на особистість кожного партнера, а також на соціально-рольові позиції співрозмовників чи аудиторію в цілому. При цьому особливістю науково спроектованої культурної комунікації на стратегічному рівні є певні психосоціальні очікування реципієнтів, зумовлені достатньо стійкими рольовими стереотипами, котрі існують в уяві та аттитюдах адресатів. Відтак відбувається певне знеособлення мови, а учасники оргспілкування застосовують відповідні проєктивні стратегії розвивальної взаємодії, спрямовані на досягнення довготривалих результатів. Окреслений рівень наукового проектування організує психологічне планування мовної активності залежно від конкретних умов педконтактування й особистостей комунікаторів, а також реалізує цей план шляхом чіткого дотримання лінії розмови. Тож основний результат стратегії полягає у налагодженні **соціального та міжособистісного розуміння** партнерів психокультурної співтворчості.

#### IV. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОЕКТУВАННЯ ЯК РІЗНОВИД ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ

Наступний важливий етап наукового проектування соціального спілкування – створення оргпроектів освітніх сценаріїв навчального модуля. Останні, як **соціальні комуніканти**, вибудовують оригінальну систему особливих знаків, значень та смислів, підібраних, розташованих і взаємопов'язаних відповідною залежністю між свідомо розробленими

й науково обгрунтованими характеристиками, котрі дають конкретні знання про бажаний стан комунікативного оргпроцесу [19]. Розробляються дані проекти за основними принципами театралізованого мистецького дійства й відображають динаміку творчого психодраматичного перебігу розвивальної взаємодії на модульному занятті, яка створює психоемоційне напруження і веде до гуманно-діалогічного, культурного та соціально-рольового наповнення ментально-психологічного простору цілісного освітнього метациклу. Виключне значення у конструюванні освітніх сценаріїв оптимально позитивного міжособистісного контактування належить соціально-конструктивній творчості педагога-проектувальника. Під час активного розгортання проектної діяльності він керується такими вимогами:

1) враховує наявність психосоціальних характеристик, які не виникають в об'єкта проектування без чітко розробленого проекту;

2) систематизує основні параметри, що здатні забезпечити реалізацію соціального замовлення;

3) оптимізує низку форм і критеріїв психокультурного спілкування залежно від етапу функціонування навчального модуля.

Проект освітнього сценарію повинен відповідати наступним теоретико-методологічним умовам його створення: розроблятися у науковому форматі методологічних положень і принципів модульно-розвивального навчання [40; 44; 10], не суперечити моральним нормам, відображати загальноприйняті соціально-культурні цінності, здійснювати соціальне замовлення, бути ефективним у реалі-

зації та не містити явних суперечностей. Миследіяльність учителя-проектувальника під час проектного творення освітніх сценаріїв модульних занять за найкращих умов співвідноситься із закономірностями розгортання навчального модуля як психомистецького дійства, котре організується за його ритмічним (навчання, виховання, освіта, самореалізація) функціонуванням та впроваджується за класичною схемою театралізованої соціодрами: зав'язка – розвиток подій – кульмінація – згасання подій – розв'язка [25; 42; 37]. Отож, основна кінцева стратегічна мета проектування освітніх сценаріїв як виду соціальної творчості полягає у створенні оптимальної спільної організації цілісного функціонального циклу навчального модуля та процесів протікання паритетного психолого-педагогічного спілкування на кожному окремому міні-модулі, а також у можливості розгорнути розвивальну взаємодію з урахуванням об'єктивних умов і мислеактивності учасників освітнього контактування.

Соціально-психологічне проектування, як відомо, безпосередньо взаємопов'язане з технологією реалізації проекту. Останню, зі свого боку, слід конструювати, спираючись на методологічні положення і закономірності перебігу інноваційного освітнього метапроцесу. Для цього розробляється **організаційна програма**, яка забезпечує цілеспрямовану та узгоджену оргдіяльність учителя-проектувальника на всіх стратегічних етапах творення проекту освітнього сценарію. Завдяки їй упродовж усього процесу соціокультурного пошуку створюється і підтримується вчинкова дія соціального спілкування

як динамічна структурна цілісність. Оскільки програма потребує окремого теоретико-методологічного обґрунтування, що не входить у проблемне поле нашого дослідження, то подамо лише алгоритм її побудови:

1) *формування* цілей та завдань паритетної освітньої діяльності безпосередньо для педагога-конструктора;

2) *визначення* для учасників сценарного психодраматичного дійства ролей та їхній розподіл залежно від здібностей школяра;

3) *чіткий та послідовний виклад* дій у вигляді алгоритму розвивальної взаємодії;

4) *перелік* засобів контактування і реквізиту;

5) *безпосередній опис* перебігу паритетно-комунікативної співвзаємодії та очікуваних психоафективних реакцій учнів.

У практиці наукового проектування освітніх сценаріїв можливе також використання **імітаційної моделі** [19] (конструювання на кожному міні-модулі ситуацій драматичного протистояння [25] та психомистецьких технік напруженого ведення розвивально-діалогічних сценек). Вона ґрунтується на співвіднесенні гіпотетичних уявлень про гуманно-інтелектуальне спілкування з психо-соціальними особливостями реалізації даного проекту інноваційної оргдіяльності в реальний перебіг модульного заняття. Сама ж імітаційна модель сприяє становленню динамічно змінного процесу культурно насиченого розвивального контактування на матеріалі соціально організованої освітньої діяльності, яка водночас відображає проектно перетворювану психокультурну дійсність. Такий сценарій, окрім опису логіки розгортання

розвивально-діалогічної взаємодії для конкретної учнівської групи з певного навчального курсу, також покликаний створити *здорову психологічну атмосферу* у класі через психоафективне та соціально-рольове наповнення освітнього простору гуманно зорієнтованим комунікативним взаємообміном. Творчий процес взаєморозкриття та взаєморозвитку сприяє становленню міжособистісної регуляції та оптимального розуміння через чуттєво-емоційну сферу соціальної перцепції, організацію та налагодженням сприятливого морально-психологічного клімату в колективі (відкритість, доброзичливість, креативність, взаємодовіра, допомога та прозорість вертикально-горизонтальних комунікативних потоків). Отож, аналізована модель має експериментальну цінність для інноваційної системи освіти, тому що дає змогу випробувати вчителю-режисеру нові схеми, механізми, моделі та форми інтерактивно-перцептивного процесу.

Таким чином, у цілісному оргциклі модульно-розвивального навчання соціальне спілкування й одна з його універсальних форм – *розвивальне контактування* зокрема, забезпечуються складною системою програмово-методичних засобів та набором оригінальних психомистецьких технологій, що найповніше розкривають та відображають її глибинний психолого-педагогічний зміст. Це передусім стосується сценаріїв модульних занять, що покликані з позиції науки і мистецтва розкрити динамічні зміни актуального соціокультурного простору освітньої системи. Найважливіше їхнє призначення – досягнення художньо-психологічної адаптації

освітнього змісту до закономірностей та умов пофазного перебігу цілісного розвивального метапроцесу [41, с.254].

Сценарії модульних занять – то альтернатива традиційним планам-конспектам уроку. Саме у них відображається специфіка інноваційного навчання – інтенсивна внутрішня робота школяра над собою, творення власного внутрішнього світу, позитивної Я-концепції, гуманного ставлення до найближчого соціального оточення та світу загалом. А це, зі свого боку, дає змогу максимально реалізувати його психоафективні, когнітивні та чуттєво-поведінкові можливості й способи вчинання для успішного наближення духовної зрілості універсума. Даний процес відбувається за умов тісної паритетної співвзаємодії вчителя і учня, важлива риса якої – емоційна забарвленість. Окрім того, почуття, котрі виникають у навчальній групі за соціального спілкування, характеризуються **коньюнтивністю**, тобто внутрішньо зближують взаємодіючі сторони, налаштовують на співпрацю, паритетні взаємини та відзначаються високою культурою спілкування [17]. Інтенсивність виявлення таких почуттів впливає на позитивний оргклімат у колективі та емоційно-психологічний стан учасників навчання й у цілому на ефективність роботи з реалізації цілісного освітнього метапроцесу.

В осмисленні природи освітнього сценарію слід виділити таку систему операцій щодо створення **соцпроекту**, через які розв'язується проблема комунікативного проектування у цілісному функціональному оргциклі:

- *розуміння проблеми*: проблемна ситуація стає певним соціальним протиріччям, що вимагає організації

цілеспрямованих дій учителя й учня у її здоланні;

- *соціальне замовлення*: певний аттитюд на розроблення конкретних алгоритмів реалізації духовно-матеріальних потреб школярів, розв'язання суперечностей, без чого неможливе подальше функціонування діалогічної взаємодії як на окремому модульному занятті, так і у цілісному метапроцесі;

- *мета*: уявлення про кінцевий результат, що містить три етапи: а) мотивацію, б) усвідомлення шляхів і способів її задоволення (планування, програмування, конструювання дій); в) відображення кінцевих результатів, наслідків пізнавально-пошукової інтенсивної активності;

- *завдання*: детальне вивчення психолого-педагогічної характеристики навчальної групи, її знань, умінь, норм, цінностей, задоволення індивідуальних та соціальних потреб;

- *передбачення*: випереджувальне відображення дійсності, спрямоване на визначення соціальних явищ новітнього процесу комунікації, які є майбутнім експериментальної системи освіти чи невідомим на даний момент його станом, котрий піддається виявленню і застосуванню в теорії і практиці управління паритетною освітньою оргдіяльністю;

- *прогнозування*: спеціальне наукове дослідження педагогом-проектвальником перспектив розгортання розвивальної взаємодії за допомогою основних форм, принципів та механізмів соціального спілкування на міні-модулі із зазначенням більш-менш визначених термінів зміни паритетної діяльності.

У такий спосіб досягається пристосування освітніх дій учителя до очікуваного психоемоційного стану

учнів і навчальної групи загалом. Водночас складається композиція розвивально-комунікативної взаємодії, де вказується: назва навчального модуля, тема, мета, коротка психолого-педагогічна характеристика класу, основний конфлікт та художня ідея навчального модуля, дійові особи (хто і кого представляє у паритетно-безпосередньому спілкуванні), які ролі учасники освітнього процесу можуть грати в кооперативному та конфронтаційному контекстах, освітній реквізит та декорації, завдяки яким моделюється повноцінний психосоціокультурний простір розвивально-діалогічної взаємодії та основні критерії змістового пласту освітнього процесу: знати, уміти, нормувати, цінувати. В основній частині сценарію фіксуються: зліва – інваріантний алгоритм розвивальної взаємодії; посередині – психомистецький опис неперервного комунікативного потоку (продуктивні діалоги, полілоги, інформаційні монологи, репліки), справа – психоемоційне наповнення актуальних розвивальних взаємостосунків та ремарки вчителя-режисера [25, с. 5].

Проектування спілкування в інноваційній освітній діяльності – творчий процес, завдяки якому організовується розвивально-діалогічна взаємодія між учителем і учнями, впроваджуються новітні психомистецькі технології навчання, школярами розробляються оригінальні міні-підручники та програми самореалізації. Творчість – продуктивна соціальна діяльність кожного культурного універсума, яка здатна формувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення [39, с. 684]. Розвиток творчого

потенціалу діалогічної взаємодії став важливою умовою культурного прогресу соціуму і виховання учнів як свідомих, ментально зорієнтованих громадян держави. Саме тому **комунікативна творчість** наставника і вихованців у цілісному метапроцесі спрямована на усвідомлення дій, реалізацію мети, задуму, тобто передбачає присутність свідомої, духовної, креативної людини-творця. Це могутнє джерело новаторства в інноваційній сфері модульно-розвивальної освіти, а її результати відзначаються оригінальністю, неповторністю, унікальністю та досконалістю. Відповідно і творчі здібності стають особливою межевою квінтесенцією духовних сил учасників розвивально-діалогічної взаємодії, їхніх емоцій, почуттів, уяви, фантазії, інтелекту, інтуїції, натхнення. Зокрема, Т. Рібо, аналізуючи творчу уяву, показав, як у процесі навчання і виховання особистість набуває ознак індивідуальної оригінальності. Вчений вказує на своєрідну приреченість, “фатальність” творчості: універсум творить не тому, що хоче, а тому, що не може не творити [29, с. 61].

Для проектної творчості у цілісному безперервному оргциклі характерні такі фази розвитку: підготовча (пошук), визрівання, творчий інсайт, обґрунтування, перевірка. За умов високої соціокультурної організації освітньо зорієнтованого спілкування впровадження **творчих засад** у кожний взаємозалежний потік (навчальний, виховний, освітній, самореалізаційний) ритмо-модуля становить важливу закономірність психосоціального розвитку індивіда. Творча діяльність стає виявом досконалості особистісних здібностей суб’-



екта у проблемно-діалогічних ситуаціях, конфліктах, співпраці, самотворенні, самоактуалізації. Про це свідчить безперервне зростання творчого потенціалу школярів під час функціонування цілісного оргциклу – від чуттєво-естетичного до спонтанно-креативного етапу навчального модуля. Тож виникає потреба у *соціально-конструктивній творчості* як процесі, котрий набуває ідеальної форми у суб'єктивній реальності комунікативної взаємодії та оперує цими формами як певною віртуальною суттю сьогочасних подій, а не як матеріальними предметами.

### ВИСНОВКИ

1. Гармонійно поєднуючи нормативний і діагностичний аспекти, проектування, по-перше, конструює *оргмодуль* розгортання соціального спілкування за певним психокультурним змістом; по-друге, створює *оргмоделі* ситуативної розвивальної взаємодії за всіма етапами навчального модуля (від чуттєво-естетичного до спонтанно-креативного); по-третє, організує *змістово-засобове наповнення* психомистецького акту паритетної оргдіяльності формами, засобами, механізмами соціального контактування; по-четверте, формує *оргпроект* діалогічного спілкування та умови його безпосередньої реалізації за циклічного перебігу діалогічної розвивальної взаємодії, соціального контролю та комунікативного обміну.

2. Психокультурне проектування новаційного спілкування, котре поєднує комунікативний, інтерактивний, перцептивний, духовно-інтуїтивний аспекти-складові, доцільно здійснювати з урахуванням: а) осо-

бистих здібностей індивіда, умов його самореалізації, розвитку соціальної активності; б) етапів та рівнів формування гуманістичного комунікативного ядра універсума, що передбачає досягнення високорозвиненого соціального потенціалу, об'єктивного самосприйняття, зміцнення позитивної Я-концепції та усвідомлення себе як найвищої цінності у громадянському контексті суспільного життя.

3. Комунікативне проектування як науково-теоретична і водночас предметно-практична діяльність, забезпечує створення **проектів**: а) розвитку школи як цілісної поліфункціональної метасистеми; б) феномена комунікативної взаємодії у контексті соціальної організації; в) форм і механізмів спілкування на засадах передбачення, прогнозування, планування й моделювання їхніх психосоціальних якостей і властивостей, які стають визначальною **соціальною потребою** та уможлиблюють організацію й управління освітнім оргпроцесом, а також відображають ті інновації, котрі характеризують основні чинники вітакультурного розвитку школи.

4. Проектно-теоретичне обґрунтування моделі циклічного розвитку соціального спілкування у цілісному інноваційному освітньому метапроцесі доводить, що його основоположні сторони-аспекти є невід'ємною часткою паритетної розвивальної взаємодії вчителя і учня, забезпечують організацію безперервних контактів співрозмовників, добування теоретичних знань, засвоєння практичних умінь, прийняття соціальних норм та обстоювання культурних цінностей.

5. Методично-засобовий зміст розвивальної взаємодії – основний

інструмент реалізації соціальних та освітніх установок оргпроектів. Вони фіксують початок та основні етапи безпосереднього розгортання комунікативної взаємодії на модульному занятті, залучають напрямки, види, форми і зміст паритетної освітньої діяльності, а також додаткові засоби та механізми, необхідні для практикування основних цілей і завдань кожного етапу цілісного модульно-розвивального оргциклу.

6. Динамічний процес спілкування як безпосередній продукт творчості презентується у певних носіях смислів-символів і значень та проектується в усіх сферах соціальної діяльності, конструюючи оргформи і соцпроекти міжособистісної комунікації у цілісному освітньому метапроцесі.

1. *Ананьев Б.Г.* Психология и проблемы человекознания / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Инст. практ. психологии, Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 384 с.

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

3. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.

4. *Библер В.С.* От наукоучения – к логике культуры: Два филос. введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.

5. *Бригадир М.Б.* Принципи і параметри соціально-психологічного проектування освітніх систем // Психологія і суспільство. – 2000. – №1. – С. 60–80

6. *Бригадир М.Б.* Система механізмів, параметрів і критеріїв наукового проектування освітнього процесу як цілісної оргструктури // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 133–149.

7. *Бобнева Н.И.* Социальные нормы и регуляция поведения. – М.: Наука, 1978. – 310 с.

8. *Бодалев А. А.* Личность и общение: Избр. психол. труды. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 326 с.

9. *Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М.* Словарь-справочник по психодиагностике. –

СПб.: ПитерКом, 1999. – 528 с.

10. *Буш Г.Я.* Диалогика и творчество. – Рига: Авотс, 1985. – 316 с.

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

12. *Гуменюк О.Є.* Соціальна психологія модульно-розвивальної освіти: концептуальні моделі // Інститут експериментальних систем освіти (науково-дослідний): Інформаційний бюлетень. – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – С. 12–17.

13. *Гуменюк О.Є.* Технологічна організація спілкування за модульно-розвивальної системи // Психологія і суспільство. – 2001. – №3 – С. 145–159.

14. *Донченко О.А.* Психологія трансперсональних конструктів // Психологія і суспільство – 2001. – №3. – С. 44–104.

15. *Економіка освіти: Зб. наук. праць. НДЦ “Економіка вищої освіти” НДІ вищої освіти АПН України. – Т.1. – Тернопіль: Економічна думка, 2001. – 285 с.*

16. *Казмиренко В.П.* Социальная психология организаций: Монография. – К.: НЗУУП, 1993. – 384 с.

17. *Коберник О.М.* Проектування навчально-виховного процесу в школі // Рідна школа. – 1999. – №3. – С. 64–66.

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

19. *Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М.* Межличностное общение. Уч. для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

20. *Курбатов В.И., Курбатова О.В.* Социальное проектирование: Учебн. пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. – 416 с.

21. *Линчевский Э.Э.* Психологические аспекты взаимопонимания. – Л.: Знание, 1982. – 185 с.

22. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 443 с.

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

24. *Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти: Зб. матер. до Всеукраїнської наук.-практ. конференції. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – 224с.*

25. *Ночевник М.Н.* Человеческое общение. – М.: Политиздат, 1988. – 97 с.

26. Освітні сценарії. Метод. посібник / За заг. ред. В.В. Чухна, Н.В. Запорожець. – Харків: Ранок, 2000. – 110 с.
27. *Парыгин Б. Д.* Основы социально-психологической теории. – М.: Мысль, 1971. – 348 с.
28. *Потеряхин А.Л.* Психология управления: Основы межличностного общения. – К.: ЛИРА-Р, 1999. – 384 с.
29. Психология масс. Хрестоматия. / Ред.-сост. Райгородский Д.Я. – Самара: БАХ-РАХ, 1998. – 592 с.
30. *Роменець В.А., Маноха І.П.* Історія психології ХХ століття. Навч. посібник. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.
31. *Роменець В.А.* Психологія творчості. – К.: Вища школа, 1971. – 248 с.
32. *Роджерс Э., Арагвала-Роджерс Р.* Коммуникация в организации. Пер. с англ. – М.: Экономика, 1980. – 176 с.
33. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
34. *Советова О.С.* Основы социальной психологии инноваций. Учебное пособие. – СПб.: Изд-во С.-Пб. ун-та, 2000. – 152 с.
35. Социальное проектирование в сфере культуры. От замысла к реализации: Сб. науч. трудов. – М.: Изд-во НИИ культуры, 1988. – 187 с.
36. Социальное проектирование / Ж.Т. Тощенко, Н.А. Аитов, Н.И. Лапин. – М.: Мысль, 1982. – 254 с.
37. *Столяренко Л.Д.* Основы психологии. – Ростов-на Дону: Феникс, 1999. – 672 с.
38. Сценарії модульно-розвивальних занять // Педагогічний вісник: Спецвипуск. – 2000. – №1. – С. 48–60
39. *Третьяченко В.В.* Колективні суб'єкти управління: формування, розвиток та психологічна підготовка. – К.: Стилос, 1997. – 585 с.
40. Філософський словник / За ред. В.І. Шинкарука. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: УРЕ, 1986. – 800 с.
41. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. Монографія. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
42. *Фурман А.В.* Психокультура української ментальності: Наукове видання. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.
43. *Фурман А.В.* Система інноваційного програмово-методичного забезпечення модульно-розвивального навчання // Педагогічний вісник: Спецвипуск. – 2000. – №1. – С. 4–48.
44. *Фурман А.В.* Теорія і практика проектування соціально-культурного змісту навчальних модулів // Рідна школа. – 1998. – №10. – С. 11–22.
45. *Фурман А.В.* Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 105–144.
46. *Шибутани Т.* Социальная психология: Пер. с англ. – М.: Ростов-на Дону: Феникс, 1999. – 544 с.
47. *Щепаньский Я.* Элементарные понятия социологии. – М.: Прогресс – 1969. – 238 с.
48. *Юцявичене П.* Теория и практика модульного обучения. – Каунас, 1989. – 272 с.

Надійшла до редакції 17.07.2002.