



ТЕХНОЛОГІЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ СПІЛКУВАННЯ ЗА МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ СИСТЕМИ

Оксана ГУМЕНЮК

Copyright © 2001

Суспільна проблема: запровадження в Україні такої освітньої організації, яка функціонує за законами інформаційно-сміслового взаємобміну, практичного нормотворення, сприйняття і пізнання учасниками навчання один одного, ведення внутрішнього продуктивного діалогу і сутнісно є духовно зорієнтованою, модульно-розвивальною.

Мета статті – на методологічному підґрунті онтологічної єдності спілкування і соціальної організованості між образами суб'єктивної реальності (суб'єкт, особистість, індивідуальність, універсум) обґрунтувати модель структури спілкування у взаємозв'язку з періодами освітнього модульно-розвивального циклу в контексті опосередкованого впливу різних типів соціально-психологічного обміну.

Авторська ідея: технологічно-змістове взаємозбагачення модульно-розвивальних періодів інноваційного навчання (інформаційно-пізнавальний, нормативно-регуляційний, ціннісно-естетичний, духовний) і різнорівневих моделей соціального спілкування (комунікативна міжсуб'єктна, інтерактивна міжособистісна, перцептивна міжіндивідуальна, духовна міжуніверсумна) можливе за умов послідовного переважання інформаційного, ділового, психологічного та духовного обмінів між

учасниками цілісного освітнього процесу.

Сутнісний зміст: теоретично окреслені соціально-психологічні умови ефективності різнотипних обмінів у системі інноваційного навчання, проаналізовані аспекти соціального спілкування залежно від періодів функціонування цілісного модульно-розвивального оргциклу і запропоновані відповідні моделі оптимізації спільної освітньої діяльності культуротворчого змісту.

Ключові слова: *інноваційна освіта, модульно-розвивальна система; інформаційний, діловий, психологічний, духовний обміни; аспекти, механізми та результати спілкування; періоди освітнього оргциклу.*

Життєвий шлях людини, її онтогенез та соціалізація, старту і вершини професійних досягнень, надії і перспективи становлення власного "Я" – це складні психологічні реальності, які розвиваються, формуються, видозмінюються у багатопланових структурах соціальних явищ – *організаціях*. Становлення особистості відбувається, з одного боку, за законами її природного розвитку, з іншого – за закономірностями конкретної організаційної системи, що в сукупності становить два діалектичних аспекти єдиного процесу людської життєдіяльності [8].

Важливим чинником функціонування організаційної структури є її зв'язок із соціальною діяльністю і, відповідно, із процесами власного розвитку, формами і механізмами самовдосконалення. М. Бобнева визначає *соціальну організацію* як спільність цілюву, що виникає як необхідна умова задоволення індивідуальних бажань і водночас спричинена об'єктивною суспільною потребою, яка знаходить відображення у суспільній свідомості і світобаченні членів соціальних груп, котрі причетні до формування цієї організації через її внутрішньоіндивідуальні цілі і завдання. Тому соціальні організації є спільностями специфічного складу, суть яких полягає в особливому характері поєднання соціальних та особистих, організаційних та індивідуальних прагнень [2]. Природа соціальної організації або, іншими словами, сам факт і потреба такого складного узгодження, передбачає обов'язкову наявність *механізмів* соціального спілкування, тобто утворення гармонійної сукупності взаємо-спричинених соціально-психологічних процесів.

У функціонуванні модульно-розвивальної освітньої структури [15] основоположною є *онтологічна єдність спілкування і соціальної діяльності* між образами суб'єктивної реальності: суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума як носіїв організаційних властивостей інноваційної системи навчання [6]. Означене поєднання почасти не заперечується й у вітчизняній психології, коли обстоюється ідея гармонії спілкування та діяльності (О.М. Леонт'єв, Б.Ф. Ломов та ін.). Такий висновок логічно впливає із розуміння першого як реальності модуль-

но-розвивальних паритетних взаємостосунків між учасниками навчального процесу, які припускають, що всі можливі форми спілкування організуються як специфічні способи співпраці: учні не лише спілкуються під час виконання ними різних навчальних функцій, а й обмінюються висловами та репліками в освітній діяльності щодо її планування, здійснення, оцінювання і т. ін.

Ідея вплетіння спілкування в модульно-розвивальну оргдіяльність дає змогу зрозуміти, що саме воно організовує і збагачує її групові та індивідуальні форми. Побудова плану спільної діяльності в організації потребує від кожного учасника оптимального розуміння її цілей і завдань. Спілкування в цьому процесі узгоджує, або не узгоджує взаємовпливи виконавців організаційної програми. Водночас таке узгодження діяльностей в організації є відображенням *соціально-психологічних закономірностей спілкування*, щонайперше структурних (єдність комунікативного, інтерактивного, перцептивного і спонтанно-креативного аспектів).

Крім того, в модульно-розвивальній оргсистемі ієрархія означених зв'язків і динаміка соціально-психологічних механізмів (кодування, осмислення, взаємовплив, координація, узгодження, ідентифікація, емпатія, вірування, зростання тощо) між різними віковими групами (навчальні класи, учителі, керівництво), тобто *загальний стан організаційного клімату*, опосередковані особливостями інформаційного, ділового, психологічного і духовного обмінів (ІДПДО). Останній наявний у структурі спілкування, тому що зорганізовує комплекси взаємин між учасниками різноманітних угруповань. На думку

В.П. Казміренка, інформаційний та діловий обміни є “необхідним динамічним компонентом будь-якої соціальної організації. Саме завдяки цим обмінам виникає впорядкування цілей і структур організації як спільності, створюється основа для виникнення і розвитку багатосуб’єктних складних дій, формуються три основні механізми вдосконалення діяльності – інтеграції, координації, концентрації дій (Т. Котарбинський)” [8, с. 154].

Загалом проблема інформаційного та ділового обмінів розв’язувалася Б.Ф. Ломовим, коли вчений говорив про роль функцій спілкування. Він відмічав, що останні полягають в “обміні результатами пізнавальної діяльності кожного індивіда, взаємній регуляції (і корекції) виконання ним дій і формування на цій основі спільності групи – сукупного суб’єкта діяльності” [11, с. 163]. А.А. Брудний з цього приводу стверджує, що процеси і функції безпосереднього спілкування партнерів відмінні від процесів і функцій інформаційного і ділового обмінів у структурі складної організації [3, с. 179]. Але найбільш загальні їх параметри схожі, оскільки динамічні аспекти спілкування й обміну будуть визначатися *організаційно-освітніми умовами*, в яких вони здійснюються, характером протікання модульно-розвивальної оргдіяльності.

Відтак характеристика структури спілкування через “соціально-організаційні суперечності здійснюється у формі інформаційного і ділового обмінів як базових компонентів комунікації” [8, с. 165], а також психологічних та духовних обмінів як важливих опосередкованих зв’язків взаємодії, що регулюють оргдіяльність, а саме: знімають суперечності,

впорядковують взаємини, здійснюють цілепокладання оргповедінки. Завдяки такому поєднанню створюється *впорядкована система координації* модульно-розвивального навчання, виникають механізми пізнавальної, нормативно-регуляційної, ціннісно-естетичної і духовної взаємодії, що й взаємопов’язує етапи і рівні організованості різних груп та їхні обопільні впливи. Унаслідок різного контактування між віковими та інтелектуальними групами (а не лише взаємодії між членами одного угруповання) “здійснюється складний процес, у результаті якого індивідуальні цінності і засоби стають організаційно загальними” [8, с. 166].

Загалом в *інформаційному обміні* модульно-розвивальної технічної структури знаходять відображення: “а) зміст соціальної діяльності організації, б) особливості формування ставлень до неї, в) специфіка функцій координації спільної діяльності...” [8, с. 168]. Важливою метою такого обміну в межах освітньої організації є створення системи зворотних зв’язків між різними групами учнів, учителів, керівництва. Крім того, він створює умови для розвитку механізмів осмислення, кодування, взаємовпливу тощо.

Діловий обмін у системі модульно-розвивального навчання – це систематизований комплекс дій і взаємодій між учасниками освітнього процесу, який здійснюється через практичне нормотворення. Останнє пов’язане з освітнім взаємообміном результатами чи діями соціальних досягнень, що зумовлюють процеси спільного домагання єдиної організаційної мети. Водночас “конструкції рольових взаємодій ділового обміну створюють умови для соціального засвоєння

нормативів організаційної поведінки, пристосування людини до соціальних функцій, усвідомленого вибору стилю організаційної поведінки як найбільш адаптованої форми пристосування і життєдіяльності в організаційному середовищі” [8, с. 177].

Психологічний обмін в освітньому процесі сприяє формуванню цілісної організаційної картини взаємин між навчальними групами. Це – комплекс вартісно-світоглядних взаємообмінів, що спонукає особу та освітні групи до певного самоствердження.

Найвищий рівень обміну – *духовний* – спричинює в учасників модульно-розвивальної оргвзаємодії переживання психодуховних станів внутрішньої свободи, сенсу життя, гармонії тощо [див.: 6, с. 59–73].

Соціально-психологічна засада ІДПДО як всередині груп, так і в усій модульно-розвивальній оргструктурі – *процеси спілкування і взаємодії між партнерами навчального циклу*. “Різноманітність цих процесів на різних рівнях існує як у кількісних мірках, так і в якісних ознаках. Першою і найважливішою є міра опосередкованості каналів комунікації і взаємодії. На рівні малих груп вони залежать лише від статусних і рольових характеристик партнерів, соціально-емоційних зв’язків і відповідної специфіки професійної діяльності. З ускладненням ієрархічних зв’язків і залежностей зростає складність соціально-психологічного простору і, відповідно, змінюється рівень опосередкованості спілкування і взаємодії, процесів інформаційного, ділового...” [8, с. 178], психологічного та духовного обмінів.

Отже, завдяки ІДПДО між різними освітніми групами формуються комплекси пізнавальних, нор-

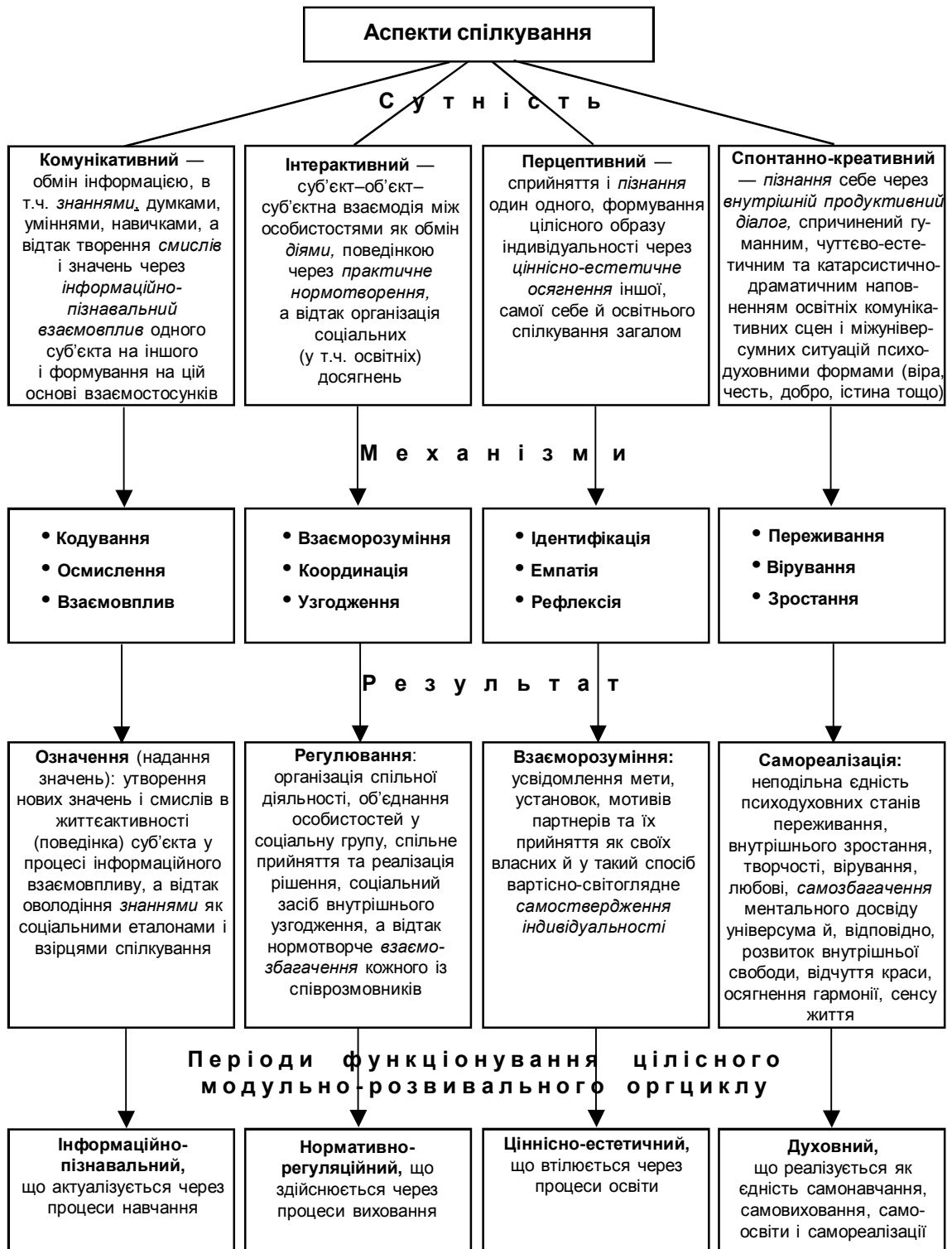
мативних, ціннісних і духовних умов, які збагачують процеси спілкування та формують оргкомунікативні структури взаємодії.

Нашим завданням було *обґрунтувати модель структури спілкування*, здійснити концептуальний аналіз кожного аспекту (комунікативного, інтерактивного, перцептивного, спонтанно-креативного) *у взаємозв’язку з періодами функціонування цілісного інноваційного оргциклу (табл. 1)*, враховуючи опосередкований характер обмінів, котрі послідовно переважають під час розгортання освітнього спілкування.

Комунікативний аспект, це, як відомо, смислове наповнення соціальної взаємодії, що характеризується *обміном інформацією між людьми*. Процес такого обміну між суб’єктами модульно-розвивального навчання під час спілкування має діалогічну природу, що підтверджують наукові факти. Так, взаємне інформування передбачає наявність суб’єктної активності між особами і налагоджування спільної взаємовигідної оргповедінки. Звідси слідує, що, спрямовуючи інформацію один одному, необхідно орієнтуватися в ситуації, взаємно аналізувати мотиви, мету, установки. Відтак створюється інформаційно-смислове підґрунтя аргументованих висловлювань і повідомлень, за якого *комунікативний процес відбувається не просто як “рух інформації”, а, щонайменше, як активний обмін знаннями, нормами і цінностями*. Отож, характер обміну інформацією між учнями визначається тим, що вони можуть впливати один на одного, використовуючи систему культурних знаків (мова). Тоді комунікативний взаємовплив спрямовується на корекцію поведінки

Таблиця 1

Структура спілкування та її взаємозв'язок із періодами функціонування цілісного модульно-розвивального оргпроцесу



контактуючих суб'єктів, зміну самого типу актуальних відносин між ними. Загалом цей вплив як результат обміну інформацією можливий лише тоді, коли особа, яка спрямовує інформацію (вчитель-комунікатор), і яка приймає її (учень-реципієнт), володіють єдиною системою кодифікації, тобто вживають у співдіяльності одну мову.

Відомо також, що передача будь-якої інформації здійснюється за допомогою досконалих знакових систем – вербальної та невербальної комунікації. Перша (мовлення) забезпечує змістовий аспект взаємодії і взаєморозуміння у процесі спільної оргповедінки, друга містить різні знакові системи (оптико-кінетичну, пара- та екстралінгвістичну, просторово-часову, контакт “очі в очі”), кожна з яких характеризується особливими ознаками. Водночас зазначені засоби комунікації тісно пов'язані між собою. Зокрема, невербальна комунікація є суттєвим додатком до вербальної, вона посилює її. За оцінкою американських учених, тільки 7% змісту повідомлення передається через значення слів, у той час як 38% інформації визначається тим, як ці слова вимовляються, і 55% – виразом обличчя.

Разом з тим, взаємостимулювання між учителем і учнями відбувається не лише за допомогою комунікативних засобів, а й механізмів кодування, осмислення, взаємовпливу і переважає на інформаційно-пізнавальному періоді модульно-розвивального циклу. Практична реалізація останнього за допомогою відповідного комунікативного інструментарію дає змогу формувати сутнісні значення і смислоутворення в учасників інноваційного процесу, а

відтак домогтися паритетного характеру внутрішньогрупових взаємостосунків. Організаційні педагогічні впливи, які переважають на цій фазі навчального оргмодуля у форматі чітко заданого психолого-педагогічного змісту актуалізують пошукову комунікативно-пізнавальну активність школярів, головно розвивають їхній мисленнєвий потенціал та розумові здібності. Інтенсивний взаємовплив досвідними даними між учителем і учнями, стимулюючи суб'єктну самореалізацію кожної сторони паритетних взаємин, створює не лише “рух інформації”, а, щонайважливіше, безперервний у соціально-психологічному відношенні обмін соціально-культурним досвідом.

Інтерактивний аспект – умовний термін, що позначає аналіз тих моментів спілкування, які безпосередньо стосуються міжособистісної *взаємодії*, організації їхньої спільної діяльності. Взаємообмін нормативними діями у процесі спілкування забезпечується кооперативною участю (згода, співробітництво) та механізмами взаємодії (взаєморозуміння, координація, узгодження), здебільшого переважає на другому, *нормативно-регуляційному* періоді навчального модуля. Водночас взаємообмін зазначеного рівня вчинкової діяльності сприяє соціально-виховним досягненням школярів (учнівські проекти, соціальні програми, версії вчиняння, методики вдосконалення праці тощо). Процеси виховання, характеризуючи розвиток нормативно-регуляційної сфери особистості, природно актуалізують систему суб'єкт–об'єкт–суб'єктної взаємодії та є соціальним засобом внутрішнього узгодження індивіда під час спільного прийняття та реалізації рішень. Інши-

ми словами, інтеракція, як визначальна домінанта другого періоду цілісного освітнього оргпроцесу, являє собою спрямоване розгортання обопільних виховних впливів учителя і учнів, забезпечує реалізацію завдань спільної, соціально унормованої навчально-виховної оргдіяльності. При цьому значення має не лише інформаційний обмін, а й діловий “обмін діями”, система їх планування та реалізації.

Зауважимо, що кожна сторона взаємодії (спільно-індивідуальна, спільно-послідовна, спільно-взаємодіяльна [13]) охоплює відповідну систему відносин і ставлень, яка задана реальною соціальною оргдіяльністю. Міжособистісні взаємостосунки, зі свого боку, функціонують у динамічній структурі діяльності, визначаючи як тип взаємодії, який виникає за цих конкретних умов (буде співробітництво чи суперництво), так і якісну присутність цього типу (наприклад, успішне чи малоуспішне співробітництво) [1].

В теоретичному аналізі взаємодії велике значення має такий чинник, як усвідомлення кожним партнером його внеску в загальну освітню діяльність [18]. Саме він дає змогу особистості учня здійснювати корекцію своєї діяльносної стратегії. Лише за цієї умови може бути виявлений психологічний механізм взаємодії, який виникає на основі обопільного порозуміння між його учасниками. Очевидно, що від глибини розуміння внутрішнього світу один одного залежить успішність спільних програмових і тактичних дій, ситуативна ефективність їхнього обміну. Причому, якщо стратегія взаємодії зумовлена характером тих суспільних відносин, котрі задані соціальною діяль-

ністю організації, то тактика визначається безпосереднім уявленням про особистість партнера.

Отже, для адекватного розуміння механізмів взаємодії необхідно зрозуміти, як наміри, мотиви, установки однієї особистості співвідносяться з уявленнями про партнера і як це сприяє прийняттю спільного рішення в окремій навчально-організаційній структурі. Відтак подальший аналіз проблеми спілкування потребує деталізованого розгляду питання про те, як формується образ партнера по спілкуванню, від повноти і точності якого багато в чому залежить успіх спільної оргдіяльності.

Водночас така постановка проблеми потребує переходу до розгляду третьої сторони спілкування, яку умовно називають *перцептивною*. Соціальна перцепція – процес сприйняття так званих соціальних об’єктів, якими є інші люди, соціальні групи, великі соціальні спільності.

Сприйняття і пізнання (або перцепція) у системі міжіндивідуальних взаємостосунків відбувається через візуальний контакт, ідентифікацію, емпатію, рефлексію тощо, які відіграють роль важливих механізмів перцепції переважно на ціннісно-естетичній фазі цілісного оргциклу. У цьому разі, за умов наявності перцептивного спілкування, має місце *вартісне осягнення* індивідуальності партнера, самої себе і ситуації загалом, яке прискорює духовний розвиток кожного школяра на предмет внутрішнього утвердження ідеалів, ідей, мотивів, ціннісних орієнтацій, вірувань, переконань, кодексів. Крім того, багатоканальний освітній оргпроцес, актуалізуючи соціально-культурний досвід учня на третьому періоді навчального модуля, сприяє

формуванню адекватного образу співрозмовника, від чого в підсумку і залежить успіх подальшої спільної навчальної праці. Для повноти і точності цього образу важливо домогтися взаємопорозуміння, тобто об'єктивного усвідомлення мети, мотивів, установок, прагнень, переконань кожного, а також забезпечити ситуативне налаштування потребомотиваційної сфери на внутрішнє прийняття та переживання “чужого” досвіду як свого власного. Тому необхідною характеристикою ефективного спілкування на ціннісно-естетичній фазі є наявність соціальної перцепції, як розуміння пізнання співбесідником один одного.

У контексті зазначеного, слушно говорити не лише про соціальну, а й про міжіндивідуальні перцепції, міжіндивідуальні сприйняття. На жаль, як перший термін, так і другий (його вузьке витлумачення) вживаються у науковій літературі довільно. На наш погляд, поєднує ці понятійно-термінологічні аспекти один емпіричний факт: сприйняття іншої людини фіксується спочатку на її зовнішності (етнонаціональні та соматичні ознаки), а потім спрямовується у її внутрішній світ, тобто співвідносяться із віковими та особистісними характеристиками, результатом чого є глибинна стороння інтерпретація реальних учинків співрозмовника.

При побудові стратегії взаємодії кожному партнерові, який є активною індивідуальністю, потрібно внутрішньо приймати не лише мотиви, установки та інші характеристики співрозмовника, а й те, як він зрозуміє їх сам. Тому аналіз усвідомлення “себе” через іншого містить два аспекти: ідентифікацію та рефлексію. Перший термін буквально означає

отождошення себе з іншим. У цьому відношенні зазначений психологічний механізм – один з найважливіших в організації процесів пізнання і розуміння індивідуальності у соціальній групі; він безпосередньо пов'язаний із функціонуванням близького за змістом механізму – емпатією, тобто особливим способом розуміння іншої особи. В цьому випадку говориться не про раціональне осмислення проблем партнера, а швидше про бажання емоційно відгукнутися на його проблеми.

Спроможність активно слухати і співпереживати, налаштовуватися на “хвилю” співбесідника, К. Роджерс вважає однією із найпотаємніших і реальних сил, яка визначає зміни у психологічній організації індивідуальності учня. Щоб забезпечити ефективний процес емпатійного розуміння осіб, як зазначає вчений, треба вміти зосереджуватися на плінних психічних станах, а також на тому, що говорить і як саме говорить ваш комунікатор, не випереджаючи і не інтерпретуючи хід його думок [12]. Очевидно, що механізм емпатії в загальних рисах схожий із механізмом ідентифікації, оскільки в обох ситуаціях основним є вміння поставити себе на місце іншого. Проте результат спільних дій в освітній організації буде різним за умов реалізації індивідуальністю школяра цих механізмів: одна справа – зрозуміти партнера у спілкуванні, стати на його позицію, діяти за її принципами і вимогами, інша – зрозуміти та прийняти його точку зору, але діяти за своїми переконаннями і правилами.

Загалом описані соціально-психологічні ситуації потребують розв'язання ще однієї проблеми, а саме того, як буде “інший”, тобто партнер спілкування, зрозуміти мене. Від цього

щонайперше й залежатиме ефективність конкретної організаційної взаємодії. Звідси слідує ще один факт: процес порозуміння учнів ускладнюється явищем рефлексії – ступенем самоусвідомлення співрозмовниками того, наскільки глибоко та осмислено вони сприймають один одного. Відтак констатується не просто системне відображення внутрішнього світу іншого, а й виробляється особистісне знання того, як цей інший розуміє мене. В результаті організації такого соціального спілкування формується своєрідний подвоєний процес “відзеркалення” взаємодіючих осіб як універсально-соціальних індивідуальностей.

Зазначимо, що останній, *спонтанно-креативний*, аспект спілкування вершинно надбудовується над попередніми, взаємодоповнює їх через гуманізацію взаємин універсума з довкіллям й водночас сприяє внутрішньому самопізнанню себе і самозбагаченню власного ментального досвіду. Самореалізація кожного відбувається за допомогою духовного обміну та механізмів дії цього ракурсу спілкування, щонайперше переживання, вірування, духовного зростання. Їх утілення здебільшого досягається у ситуаціях мовленнєво-діяльнісної творчості предметного, соціального і духовного наповнення паритетної, ментально зорієнтованої, освітньої рефлексії подій і результатів вчинання у класі (вибір однієї із психоформ пізнання себе: істини, добра, краси тощо). Все це сприяє становленню позитивної Я-концепції вчителя й учня, яким притаманні самоповага, самоприйняття, продуктивне вірування, стійке внутрішнє зростання, духовна свобода [6]. Звідси очевидно, що креативний аспект спілкування

становить найважливішу і разом з тим найскладнішу умову соціального самотворення кожного учасника навчально-виховно-освітніх взаємовпливів, котрі можливі тільки за діалектичного розгортання групової комунікації, інтеракцій, перцепції і духовного єднання присутніх.

Отже, за нової освітньої системи освіти науково-комунікативні теоретичні знання перевіряються на істинність, соціально-нормативний взаємобмін діями – на можливість реалізації, ціннісно-естетичне осягнення та пізнання один одного – на адекватність національним соціально-культурним еталонам, а спонтанно-креативна самореалізація – на гуманне осягнення сенсу життя. Звідси суть: а) теоретико-пошукової роботи вчителя й учня полягає в організації навчального пізнання, тобто в освоєнні нових наукових теорій, б) нормативно-методологічної – у створенні соціально прийнятних моделей, проєктів, програм, технологій і методів, в) ціннісно-естетичної – у збагаченні власного досвіду ідеями, ідеалами і вартостями, г) духовно-креативної – у самореалізації універсума шляхом взаємодоповнення його зовнішнього культуротворення (художні, словесні, практичні та інші продукти) і внутрішнього розвою почуттів, любові, розуму, вірування. Очевидно, що модульно-розвивальна оргсистема навчання сприяє прискореному розвитку спроможності вчителя і учня мислити концептуально й водночас практично, ціннісно та духовно, а отже, діяти ефективно в будь-якій соціальній ситуації [14, с. 131].

Пропонована модель структури спілкування у взаємозв'язку з функціонуванням цілісного модульно-розвивального оргциклу дає змогу

його теоретично обґрунтувати і ціннісно досягнути за умов перебігу безперервного міжсуб'єктного, міжособистісного, міжіндивідуального та міжуніверсального спілкування між педагогом і школярами, яке водночас відіграє роль одного із важливих чинників ефективних міжгрупових взаємозв'язків між образами суб'єктивної реальності. Тому справді виправданим є розширення понять "спілкування" і "міжособове спілкування" [1; 9; 10]. Так, останнє характеризує процес інформаційної та предметної взаємодії між людьми, в якому формуються і реалізуються міжособові стосунки. Глибина їхнього формовиявлення безпосередньо залежить від розвивального потенціалу освітніх контактів, діапазону їх ситуативної регуляції, рівня полімотивованості кожного учня і навчальної групи в цілому.

Основна структурна одиниця міжособового спілкування – не окрема особа, а взаємозв'язок, соціальна взаємодія людей-співрозмовників. Це означає, що кожний учасник істотно впливає на поведінку, діяльність, подію іншого, а між їхніми висловлюваннями і вчинками виникають причинно-наслідкові зв'язки ціннісно-сміслового та ментально-емоційного спрямування. За модульно-розвивальної оргсистеми освіти спілкування описується і реалізується через логіку ментально залежної, розвивально-особової поведінки, яка, утверджуючи закономірності ефективно соціальної взаємодії, має незаперечні переваги перед декларованим індивідуальним підходом до учня за традиційної моделі організації навчання.

Для підтвердження даного висновку, на наш погляд, потрібно

здійснити *процедуру концептуалізації*: з допомогою теоретичних моделей різноаспектного перебігу міжособового спілкування диференціювати психосоціальні структури пофазного інноваційного здійснення цілісного модульно-розвивального оргциклу. Зокрема, утворення нових смислів і значень у вчителя і учня в освітньому просторі пізнавально-інформаційного періоду відбувається за наявності *міжсуб'єктного комунікативного процесу (рис. 1)*.

Пропонована нами модель (рис. 1), відображаючи універсальну структуру розвивальної освітньої взаємодії, зорганізовує інформаційний взаємовплив як зворотний багатоканальний процес одночасного відправлення та отримання повідомлень комунікаторами на модульному занятті. Кожного ситуативного моменту вчитель і учень мають змогу обмінюватися та декодувати своєрідні інформаційно-психологічні кванти й водночас збагачувати актуальний соціально-культурний простір компонентами власного досвіду. Отже, комунікація на першій фазі навчального модуля являє собою багатоканальний процес, у якому суб'єкти формують освітні взаємостосунки за допомогою засобів і механізмів відкритого вербального та невербального інформаційного зв'язку.

Водночас у комунікативних ситуаціях сформованості сутнісних смислів і значень в учителя й учнів виникають обопільні потреби налаштувати нормативний взаємообмін освітніми діями. Для їх задоволення та переведення у систему мотивів організовується пошукова активність учасників розвивальної взаємодії інтенсивного соціально-пізнавального наповнення. А це можливо тільки тоді, коли учень внутрішньо приймає

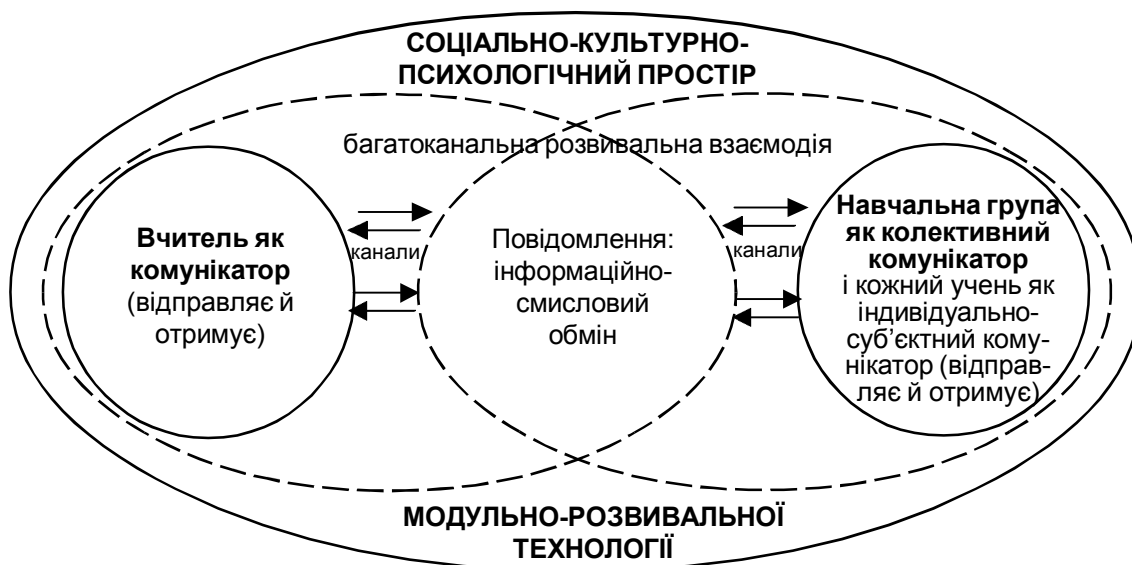


Рис. 1.

Комунікативна модель міжсуб'єктної взаємодії
за інноваційної модульно-розвивальної організації навчання

і розуміє суперечність між наявними теоретичними знаннями і можливістю їх соціально-практичного використання, тобто досягає новий соціокультурний контекст, у якому виникає і здійснюється нормативний взаємообмін.

Зрозумілість для педагога і школярів *ситуації* навчальної міжособистісної взаємодії дає змогу кожному позиційно визначитися у досягненні персоніфікованих освітніх цілей. Співвідношення позицій, їх перевірка чи прилаштування на предмет реалізації спільно прийнятого рішення – ще один важливий структурний аспект цієї взаємодії, котрий може бути проаналізований у просторових термінах. Відтак умовою взаємодії зазначеного рівня щонайперше є формування соціально-психологічного простору нормативного взаємообміну діями, а також розробка *сценаріїв* культурно-регуляційного взаємозбагачення кожного із співрозмовників.

Отже, ефективний процес міжособистісної взаємодії вчителя й учня

має ситуативно-просторову організацію, оскільки передбачає наявність певного соціально-психологічного простору, сценарію розгортання взаєностосунків й обов'язково кінцевої мети – *результату* як важливого внутрішнього засобу узгодження та взаємозбагачення ментальним досвідом учасників спілкування на модульно-розвивальних заняттях (*рис. 2*). При цьому за міжособистісної взаємодії кожний співбесідник відіграє подвійну роль: є спостерігачем, пояснюючи, що відбувається між індивідами і чому саме відбувається так, а не інакше, і діячем, формуючи власне ставлення до актуальних взаєностосунків та поведінки інших.

Один з найважливіших і найскладніших моментів міжособового спілкування на ціннісно-естетичній фазі навчального оргциклу зводиться до пізнання партнерами один одного [6, с. 53–58], а відтак досягнення повного індивідуального порозуміння. Останнє уможлиблюється за



Рис. 2.

Структура міжособистісної розвивальної взаємодії вчителя й учнів за інноваційної організації навчання

умов з'ясування мотиваційних глибин внутрішнього світу співрозмовниками і в такий спосіб адекватного прогнозування його конкретних дій і вчинків. Отож соціально-культурний зміст цього світоглядно-орієнтаційного періоду освітнього процесу саме на модульно-розвивальних заняттях підлягає логічному аналізу та мисленнєвій обробці задля вартісного усвідомлення кожним прагнень, установок та реально прийнятих до реалізації навчальних завдань учня-партнера. Звідси – виняткове значення процесу і засобів наукової інтерпретації (вигляду як пізнання) світу у вигляді довготривалого і складного циклу мислєдіяльності. Система дій та операцій останнього покликана ліквідувати смислово невизначеність ситуації, виявити приховану сутність предмета осмислення та рефлексування.

На етапі міжіндивідуального пізнання учнем особи вчителя і навпаки, а також навчальної ситуації та актуа-

лізованого соціального об'єкта, співрозмовниками обґрунтовуються і перевіряються на істинність гіпотези, версії, концепції світобудови та призначення людського життя, здебільшого відкривається новий смисл, або його ракурс завдяки зіставленню та аналізу різного ціннісно-естетичного та духовно-антропологічного матеріалу. Власні версії і переконання учнів співвідносяться з думками ровесників, а тому виробляється критично відповідальне ставлення до їх реалістичності та аргументованості, розгортаються процеси неповторної інтерпретації, так званої особистісної реінтерпретації, результатом якої є сформульований висновок.

Весь інтерпретаційний процес буде успішним тоді, коли повно діятимуть механізми перцепції (емпатія, рефлексія), котрі поєднують відповідні оцінки і думки учасників освітнього процесу з цілісною Я-концепцією особи, її вартостями, життєвими орієнтаціями, віруваннями. Зокрема, рефлексивна активність школярів, завершуючи інноваційно-освітній оргцикл, відображає загальну альтруїстичну спрямованість навчальної групи у позитивному творенні найближчого докільця, зважаючи на інтереси і потреби інших (люди, групи, етноси, народ). Природно, що й освітній інтерпретаційний процес розгортається за допомогою набору вербалізованих форм-засобів [10]: *судження* (інтеграція всіх компонентів мислєаналізу); *розмірковування* (протяжність та задіяння аргументів у часі і просторі); *діалогу* (із самим собою, реальним чи з уявним співбесідником); *наррації* (переказ, розповідь), яка характеризується своєрідним подвоєнням, або зсувом часових координат оцінювального явища.

Таблиця 2

*Складові міжіндивідуальнісної перцепції
за модульно-розвивальної оргсистеми навчання*

Аспекти розуміння	Компоненти розуміння		
	Логічний	Мовленнєвий	Практичний
Лінгвістичний	Здатність до умовисновку	Розуміння рідної мови	Збагачення новими знаннями, нормами й цінностями набутого досвіду
Психосемантичний	Тлумачення, пояснення видимих і невидимих зв'язків	Розуміння смислу висловлювання	Взаєморозуміння

Отож інтерпретація – атрибутивна складова процесу розуміння, яка багатоаспектно раціоналізує його **(табл. 2)**.

Моделювання ситуацій міжуніверсумного [6] самотнього творення кожного, його духовне збагачення враженнями, смислами, образами відбувається через формовияв та форми-механізми спонтанно-креативного спілкування на останній, четвертій фазі навчального оргмодуля **(табл. 3)**. Зокрема, культуротворення довкілля і внутрішній розвій почуттів, мудрості, віри учня стається як психодуховний факт за допомогою продуктивного самодіалогу, котрий спричинений катарсисно-драматичним наповненням освітньо-розвивальних міжуніверсумних та міжгрупових сцен у класній кімнаті чи аудиторії, а відтак відбувається розвиток внутрішньої свободи вчителя і учня під час самовдосконалення їхньої вчинкової активності у просторі паритетної освітньої діяльності.

Отже, аналіз спілкування як складного соціально-психологічного процесу показує, що його конкретно-ситуативні форми і механізми здійснення характеризуються різноманітністю, динамічністю, відкритістю й, визначально, функціональною ціліс-

ністю, а також опосередковуються переважанням на кожному періоді модульно-розвивального оргциклу інформаційного, ділового, психологічного або духовного обмінів. На наш погляд, вирізнити “дистильовані” зразки чи моделі спілкування можна лише за умов повноцінного експерименту, передусім тоді, коли спеціально організується культурна взаємодія між кількома людьми (діалог, спір, дискусія, полілог). Крім того, щоб зрозуміти, як особа певної спільності задіяна у ті чи ті соціальні процеси, чим реально збагачує їх, треба дослідити, як конкретно розкриваються (“працюють”) окремі механізми спілкування у малих і великих, формальних і неформальних групах, тобто в соціальних ситуаціях розгортання, функціонування, розвитку і згасання продуктивної, у тому числі професійної, діяльності. Відтак і принцип єдності спілкування і оргдіяльності між образами суб’єктивної реальності потребує логічного переходу від пізнання загальних характеристик процесу спілкування до теоретичного аналізу зовнішньо- і внутрішньо-ситуативних. Очевидно, що зазначене коло питань потребує окремого наукового розгляду.

Таблиця 3

*Складові спонтанно-креативної взаємодії універсумів
за модульно-розвивальної організації навчання*

Форми вияву духовно- креативного спілкування	Основні форми-механізми духовного розвитку особистості		
	Внутрішнє осягнення	Творчість	Вірування
Зовнішнє культуротворення	Успіхи і здобутки в освітній діяльності та соціальному утвердженні універсума	Мовленнєво- діяльнісна творчість предметного, соціального і духовного наповнення	Актуалізація універсумом сенсу життя як продукування ідеалів, ставлень, переконань
Внутрішній розвій почуттів, мудрості, віри	Розширення меж внутрішньої свободи, самовідповідальності і самоактуалізації	Оригінальність і самобутність переживань, думок, вражень	Післядія вчинку як рефлексія здобутків і перспектив власного самовдосконалення і самотворення

ВИСНОВКИ

1. Соціальне спілкування являє собою багатосторонній і багатоканальний процес установаження і розвитку смислосназначених контактів між учасниками навчання, котрі спричинені як зовнішньою соціальною ситуацією культуротворення, так і внутрішніми спонуками (потреби, мотиви, прагнення та ін.) до спільної освітньої діяльності.

2. За модульно-розвивальної системи навчання спілкування є не лише конкретною формою обміну інформацією, взаємодії, порозуміння та самотворення, а й атрибутивною характеристикою перебігу пошукової активності пізнавального, регуляційного, ціннісно-естетичного та духовного змісту учнівських орггруп, а відтак засобом регуляції їхньої поведінки у функціональному контексті освітньої діяльності.

3. Цілісний інноваційний процес характеризується періодичністю функціонування завдяки поперемінному переважанню ІДПДО, які актуалізують відповідні аспекти, механізми та результати спілкування і впо-

рядковують освітню організацію як соціокультурну спільність.

4. Єдність різних аспектів спілкування не виключає можливості переважання у цілісному оргциклі окремого з них на тій чи іншій фазі навчального модуля. Більше того, таке переважання є закономірним: комунікативний аспект відповідає інформаційно-пізнавальному перебігу, інтерактивний – нормативно-регуляційному, перцептивний – ціннісно-естетичному, а спонтанно-креативний – духовному.

5. Кожний аспект модульно-розвивального спілкування характеризується відмінним змістовим наповненням, різними психологічними механізмами та результатами, що й визначає його специфіку та місце у цілісній архітектоніці актуальної розвивальної взаємодії.

6. Запропоновані моделі міжсуб'єктного, міжособистісного, міжіндивідуального та міжуніверсумного спілкування дають змогу зрозуміти та виявити умови реалізації безпосередніх контактів між учителем і учнями, які також є чинником налагодження ефективних міжіндивідних та між-

групових взаємостосунків за інноваційної системи модульно-розвивального навчання.

7. Ситуативні форми та механізми реалізації модульно-розвивального оргпроцесу характеризуються динамічністю, відкритістю, функціональною цілісністю паритетних відносин між учасниками освітнього циклу, а тому значення мають сутнісно-змістові та процесуально-результативні відмінності соціального спілкування на різних періодах здійснення навчального модуля.

8. У подальших дослідженнях перспективним є створення концепції модульно-розвивального спілкування як важливої інтерпретаційної підсистеми відповідної авторської теорії інноваційної освіти професора Анатолія Фурмана. Для цього щонайперше потрібно обґрунтувати соціально-психологічні закономірності такого спілкування, методологічні положення щодо виокремлення та наукового опису цього складного мовленево-сміслового процесу з-поміж інших процесів і явищ організованого навчання, технологію і техніку експериментального моделювання культуротворчої комунікації у системі “вчитель – учні”, “викладач – студенти”, а також здобути позитивний досвід динамічно-якісного розгортання модульно-розвивального спілкування.

1. *Андреева Г.М.* Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 376 с.

2. *Бобнева М.И.* Особенности нормативной регуляции поведения человека в организации // Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М.: Наука, 1979. – С. 44–75.

3. *Брудный А.А.* О проблеме коммуникации // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С. 165–182.

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

5. *Гуменюк О.Є.* Психологічні закономірності соціального спілкування в організації // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2000. – №9. – С. 31–34.

6. *Гуменюк О.* Самотворення Я-концепції за модульно-розвивальної оргсистеми // Психологія і суспільство. – 2001. – №2. – С. 33–76.

7. *Гуменюк О.* Феномен полімотивації: сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальної оргсистеми // Психологія і суспільство. – 2001. – №1. – С. 74–123.

8. *Казмиренко В.П.* Социальная психология организаций. – К.: МЗУУП, 1993. – 384 с.

9. *Корнеев М.Н., Коваленко А.Б.* Социальная психология. – К.: КДУ, 1985. – 304 с.

10. *Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М.* Межличностное общение. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.

11. Психологические проблемы социальной регуляции поведения / Отв. ред. Е.В. Шорохова, М.И. Бобнева. – М.: Наука, 1976. – 368 с.

12. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. – М.: Прогресс, Универс, 1994. – 480 с.

13. *Уманский Л.И.* Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов // Методология и методы социальной психологии. – М.: Наука, 1977. – С. 54–71.

14. *Фурман А.* Экспериментальна школа – практика творення модульно-розвивальної системи освіти // Освіта і управління. – 1998. – Т.2, №2. – С. 127–135.

15. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальна система: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

16. *Фурман А.В.* Психодіагностика особистісної адаптованості. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – 197 с.

17. *Фурман А.* Теорія освітньої діяльності як методологічна основа реформування вищої освіти в Україні // Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти: Зб. матеріалів до Всеукр. наук.-практ. конф. – Тернопіль: Економічна думка, 2000. – С. 21–26.

18. *Хараш А.У.* К определению задач и методов социальной психологии в свете принципа деятельности // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. – М.: МГУ, 1977. – С. 21–32.

Надійшла до редакції 18.06.2001.