

ОСВІТНЄ СПІЛКУВАННЯ ЯК ІНФОРМАЦІЙНИЙ, ДІЛОВИЙ, ПСИХОСМИСЛОВИЙ І САМОСЕНСОВИЙ РІЗНОВИДИ ОБМІНУ

Оксана ГУМЕНЮК

Copyright © 2005

Постановка суспільної проблеми полягає у подальшому утвердженні в Україні модульно-розвивальної системи як інноваційної освітньої моделі, котра функціонує за законами інформаційно-сміслового взаємообміну, практичного нормонаслідування та нормотворення, сприйняття і пізнання партнерами один одного й самого себе, внутрішнього продуктивного діалогу, а тому сприяє культурному розвитку і самореалізації кожного вихованця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з даної проблеми. Детальним вивченням спілкування як суспільного явища, його структурних компонентів (комунікативний, інтерактивний, перцептивний), розвитком в онтогенезі, формою вияву активності особистості, соціокультурними аспектами і перешкодами, що виникають у його процесі, феноменом комунікації у контексті системно-мислєдїяльнїсної методології тощо займалися Г.М. Андрєєва [1; 1a], Б.Ф. Ломов [8a], М.Н. Корнєв, А.Б. Коваленко, В.М. Фомічова [6; 7], Л.Е. Орбан-Лембрик [9], А.Ю. Бабайцев [16], В.Н. Куніцина, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша [8], Г.П. Щєдровицький [11; 11a; 18], В.І. Слободчиков, Є.І. Ісаєв [116], О.О. Бодальов, А. Добрович, В.О. Моляко та інші відомі учені.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття. Пропонується увазі чет-

вертий структурний компонент освітнього спілкування – спонтанно-інтуїтивний, а також обґрунтовується взаємозв'язок цього багатоаспектного феномена із різновидами обміну, а саме: комунікативний співвідноситься із інформаційним, інтерактивний – із діловим, перцептивний – із психосмісловим, спонтанно-інтуїтивний – із самосенсовим; із теоретичних позицій аналізуються авторські моделі міжсуб'єктної, міжособистісної взаємодії вчителя і групи учнів та виокремлюються їхні механізми оволодіння соціально-культурним досвідом – *нормонаслідування й нормотворення*.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). У процесі соціально-психологічного теоретизування детально аналізуємо: а) явище освітнього спілкування у системі модульно-розвивального навчання, б) його взаємозв'язок із різновидами обміну та періодами цілісного функціонального циклу, в) комунікативний компонент, що актуалізує інформаційний обмін і г) інтерактивний аспект, що розгортає діловий обмін.

Ключові слова: *соціальні й міжособистісні відносини, освітнє спілкування, освітня діяльність, різновиди обміну, комунікація, знання, смисли, зворотний зв'язок, комунікатор, реципієнт, колективна мислєдїяльність, кодування, декодування, вербальна і невербальна*

комунікація, реальний та ідеальний світи, інтеракція, взаємодія, організація спільної нормотворчої діяльності, нормонаслідування, нормотворення, паритетні й розвивальні відносини, перцепція, пізнання, означення, регулювання, взаєморозуміння, саморозуміння.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ З ПОВНИМ ОБҐРУНТУВАННЯМ ОТРИМАНИХ НАУКОВИХ РЕЗУЛЬТАТІВ

1. Загальна характеристика спілкування та його соціально-психологічний аналіз. У процесі соціального розвитку людей спілкування є необхідною умовою їхнього повноцінного становлення, визначає потребу в ковітальному об'єднанні, взаєморозумінні та взаємоспричиненні. Завдяки йому реалізуються соціальні й міжособистісні відносини, взаємодія між особами у циклі суспільного й духовного виробництва, а також виникають раціональні й афективно-вольові взаємостосунки, відчуття, погляди, а відтак відбувається налаштування на узгодженість чи організацію спільних дій, групових акцій, масових історичних сцен.

Загалом спілкування як процес спричинює виникнення груп, котрі, зі свого боку, є передумовою становлення та існування суспільства. Ось чому справедливе таке твердження: тільки у просторі людського суспільства здатне функціонувати, формуватися і вдосконалюватися спілкування осіб. У такому соціальному процесі передається та оволодівається іншими соціально-культурний досвід *суспільних й міжособистісних взаємостосунків*. До перших, щонайперше політичних, економічних, національних, залучаються окремі суспільні групи, котрі виконують відповідні соціальні ролі і функціонують незалежно від актуальних устремлінь чи прагнень. Вони спрямовані не на взаємодію міжособистісних стосунків, а переважно на взаємовідносини між соціальними ролями осіб та їхнім суспільним статусом. Друга сфера взаємин – міжособистісні,

котрі формуються усередині суспільних і ґрунтуються здебільшого на емоційному підґрунті. Саме завдяки їм “розкривається увесь спектр якостей, комунікативний потенціал, соціальна значущість особистості, виявляються людські симпатії та антипатії, любов і дружба, сумісність і несумісність” [9, с. 168]. Їх становлення залежить від індивідуально-психологічних характеристик суб'єктів (спрямування, характер, здібності, рівень працездатності тощо). Але, як не парадоксально, реалізація суспільних відносин повністю залежить від міжсуб'єктних, оскільки останні відображають простір взаємодії перших. Не даремно загальновідомий народний принцип стверджує: яка ропа – такий і огірок!

Суспільні й міжособистісні взаємовідносини залежать одні від одних і функціонують завдяки спілкуванню осіб. Отож поза останнім неможливе існування людства, тому що спілкування – це окультурений процес об'єднання індивідів у спільність та своєрідний універсальний спосіб їхнього розвитку. Воно, поряд із поведінкою, діяльністю і вчинком, є однією із універсальних складових культури як системи історично розвиткових надбіологічних програм життєактивності, що забезпечують відтворення і зміну соціального життя в усіх її основних проявах [11г; 14а].

Традиційно, під час аналізу феномена спілкування, принциповим є його взаємозв'язок із діяльністю. Остання, як відомо, – це одна із форм активності людини, у котрій реалізується уся система стосунків особи із довкіллям за певною схемою, предметно-засобовим наповненням та ціле-результативним визначенням. Завдяки спільній груповій діяльності виникає розподіл і координація виконуваних суб'єктних дій. Внаслідок цього формуються групові потреби, прагнення, цілі, мотиви, інтереси тощо та здійснюються процеси регуляції і контролю за кожним із цих інтенційно-енергетичних спонукань. Тому у спільній діяльності ефективніше, ніж у циклі індивідуальної, не

лише відбувається розвитковий перебіг психічних пізнавальних процесів людини, а й її самоствердження та життєзреалізування у ситуативно обрaмленому довкіллі.

Ідея вплетіння спілкування в модульно-розвивальну оргдіяльність дає змогу зрозуміти, що саме воно організовує і збагачує її групові та індивідуальні форми. Побудова і прийняття до втілення плану спільної діяльності в організації потребує від кожного учасника оптимального розуміння її цілей і завдань. Спілкування у цьому процесі узгоджує, або не узгоджує взаємовпливи виконавців конкретної управлінської програми. Водночас таке узгодження діяльностей в організації є відображенням соціально-психологічних закономірностей спілкування (щонайперше структурних) як природна єдність його комунікативного, інтерактивного, перцептивного і спонтанно-інтуїтивного аспектів. Такий поділ – дещо умовний, тому що у процесі розвивальної взаємодії одномоментно може відбуватися обмін не лише знаннями, а й нормами, цінностями, виникати взаємопорозуміння, розгортатися смислове взаємозбагачення тощо. Тому під час інноваційних взаємостосунків формуються міжсуб'єктні, міжособистісні, міжгрупові, індивідуальні, матеріальні, духовні (обмін інтелектуально-емоційною, смисловою інформацією), монологічні, діалогічні та інші інваріанти спілкування.

Крім того, у модульно-розвивальній оргсистемі [14] ієрархія означених зв'язків і динаміка соціально-психологічних механізмів (кодування, декодування, координація, узгодження, ідентифікація, емпатія, рефлексія тощо) між різними віковими групами (навчальні класи, учителі, шкільне керівництво) опосередковані особливостями інформаційного, ділового, психосмислового і самосенсових обмінів (ІДПСО). Різновиди останнього взаємопов'язані й детерміновані структурними компонентами спілкування, тому що поперемінно зорганізують цілі сегменти взаємин між учасниками різноманітних угруповань. На думку В.П. Казміренка,

інформаційний та діловий обміни – “необхідний динамічний компонент будь-якої соціальної організації. Саме завдяки цим обмінам виникає впорядкування цілей і структур організації як спільності, створюється основа для з'яви і розвитку багатосуб'єктних складних дій, формуються три основні механізми вдосконалення діяльності – інтеграції, координації, концентрації дій (Т. Котарбінський)” [5, с. 154]. Отож освітнє спілкування як ІДПСО є адекватною зв'язною ланкою між соціально-культурно-психологічним простором-часом і способами активізації освітньої діяльності.

У функціонуванні модульно-розвивальної структури основоположною є онтологічна єдність спілкування та освітньої діяльності (ОД) [15], котра зумовлює поперемінне переважання образів суб'єктивної реальності – суб'єкта, особистості, індивідуальності та універсума як носіїв організаційних властивостей інноваційної оргсистеми навчання. Означене поєднання почасти не заперечується й у вітчизняній психології, коли обстоюється ідея гармонії спілкування та діяльності (О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, Г.М. Андреева, А.Б. Коваленко, Л.Е. Орбан-Лембрик та ін.). Такий висновок логічно випливає із розуміння першого як реальності модульно-розвивальних паритетних взаємостосунків між учасниками навчального процесу, котрі 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, мотивування, здійснення, оцінювання, контролю, рефлексії тощо.

Освітня діяльність інтегрує у своїй структурі єдність інших діяльностей, а саме ігрову, учбову, дослідницьку, трудову та духовну. За А.В. Фурманом, вона канонізується у такому складному явищі людини як *творення*, на протигагу механізму і факту засвоєння (знань і вмінь), які становлять основний зміст учбової

діяльності. Од учасників розвивальної взаємодії визначається такими двома визначальними чинниками: а) організаційним кліматом школи як інституту духовного виробництва знань, умінь, норм і цінностей та б) соціально-культурно-психологічним змістом співдіяльності вчителя і учнів. Останній становлять чотири сфери вітакультурного досвіду: а) добування наукових знань і будь-якої інформації про навколишній світ, б) використання здобутих знань, умінь і соціальних норм в актуальній практиці життя наступників, в) збагачення довілля, соціальної взаємодії і власного ментального досвіду знаннями, уміннями, нормами і цінностями, г) творення учасниками освітніх взаємостосунків різновидів змісту розвивальної взаємодії. Тому у процесі соціально-психологічного аналізу Од суб'єктом останньої є не лише окремих учень, а й навчальна соціальна група. Іншими словами, з'являється "сукупний" освітньо-груповий суб'єкт розвивальної взаємодії. При цьому обопільна групова діяльність освітнього наповнення координується пізнавально-інформаційним, нормативно-регуляційним і ціннісно-смісловими системами взаємодіяльного спілкування.

Зазначимо, що Б.Ф. Ломов вважає спілкування та діяльність відносно самостійними аспектами єдиного циклу життєдіяння соціальних індивідів. На переконання вченого, основна відмінність між цими формами активності людини полягає в тому, що у першій (спілкування) зреалізуються "суб'єкт-суб'єктні" стосунки, а у другій – "суб'єкт-об'єктні" [8а]. Але у процесі спілкування особа починає усвідомлювати потреби, цікавитися обопільним взаємовпливом. Тому дійсною його "формулою", на думку М.Н. Корнева, А.Б. Коваленко, Г.М. Андреевої, Л.О. Орбан-Лембрик та ін., є "суб'єкт-об'єкт-суб'єктна" взаємодія. Миследіяльність освітня праця учасників інноваційного навчання сприяє залученню їх до змістовно насиченого групового спілкування. Разом з цим наступники знаходять

предмет своєї Од серед соціокультурних інваріантів навчальної групи. За такого підходу виникає й утверджується, на думку О.М. Леонтьєва, соціальний предмет діяльності.

Світ миследіяльності кожного учасника складається із реального (пізнавально-пошукові взаємостосунки, нормонаслідування) та ідеального світів (процес мислення). За допомогою різноманітних аспектів спілкування наступник увесь час живе у цих двох світах – реальному й ідеальному, тобто у метасвіті безперервної колективно-індивідуальної миследіяльності. Відтак "одна і та ж реальність відображається у різних ідеальних мисленневих схемах" [11, с. 53], які породжують ситуації освітньо-пошукової співдії. Саме ці схеми функціонують у мисленні учнів і завдяки спілкуванню втілюються в освітню реальність головно на другому періоді модульно-розвивального циклу.

В такий спосіб світ ідеального (нормотворення) наступників поєднується із реальним, а світ мислення – із спілкуванням. Якщо під час інтерактивної взаємодії взаємодоповнюється ідеальний (мисленневий цикл проектування власних нормативних дій) і реальний (кооперативна взаємодія) світи, то у процесі проживання спонтанно-інтуїтивних відносин вони продовжують ще збагачуватися мовленням. Це пояснюється тим, що "мислення, приходить на зміну мовленню як визначальної функції... Не випадково у класичній психологічній літературі мислення і мовлення стоять поруч як своєрідна категоріальна пара. Адже тільки через опанування мовою і мовленням людині відкривається шлях до мислення" [12, с. 22].

У нашому випадку на духовному періоді зазначене поєднання обґрунтовано так: ідеальний світ – це мисленневий процес вибору і відображення у кольоровому малюнку психодуховної форми (яка б відповідала вчинковій дії), реальний – реалізація діяльності-роботи кожного як творення чогось нового, а

пізніше – комунікативно-групове обговорення учасниками обраної психоформи та відшукування у ній смислового і сенсового аспектів. Саме у цьому процесі й виникає мовленнєво спричинена освітня мислєдїяльність учителя та учнів.

Характеристика структури освітнього спілкування за модульно-розвивального навчання здійснюється через інформаційний, діловий обмін “як базові компоненти комунікації” [4; 5, с. 165], а також за допомогою психосмислових і самосенсових як важливих опосередкованих зв’язків взаємодії, що регулюють оргдіяльність, а саме: а) знімають міжгрупові та міжособові суперечності між освітніми цілями й результатами; б) упорядковують цикли нормонаслідувальних відносин, зв’язків, намірів; в) здійснюють цілепокладання оргповедінки; г) відповідають за соціально-культурний розвиток й організацію власне освітньої діяльності за допомогою взаємодоповнення різноманітних аспектів спілкування між учасниками інноваційної співдії. Завдяки такому поєднанню створюється гармонізована 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 виникає “складний процес, у результаті якого індивідуальні цінності і засоби стають організаційно загальними” [5, с. 166].

Проблема інформаційного і ділового обмінів (ІДО) розв’язувалася Б.Ф. Ломовим, коли він говорив про функціональну роль спілкування. Крім того, В.П. Казміренко підкреслював, що ІДО існує у системі комунікативних і взаємодіяльних зв’язків, оскільки опосередковує структурні комплекси відносин між партнерами. У нашому обґрунтуванні цієї проблематики динамічні аспекти спілкування й обмінів визначаються організаційно-освітніми умовами, у котрих про-

тікає модульно-розвивальна оргдіяльність. ІДПС різновиди обмінів в інноваційному процесі забезпечують управління навчально-виховно-освітньо-самореалізаційним циклом, характеризують специфіку оргвпливів (соціальних, нормативних, ціннісних, духовних), особливості прийняття учнівських рішень щодо виконання ними власних вчинкових дій, збагачують ситуативний обмін результатами пізнавальної діяльності, регулюють виконання нормативних взаємовпливів тощо.

Різновиди обміну у взаємозв’язку із аспектами спілкування поперемінно регулюють переважання комунікативних, інтерактивних, перцептивних і спонтанно-інтуїтивних символів на інноваційних періодах. На думку В.П. Казміренка, завдяки ІДО розвиваються складні комунікативні структури і комплекси взаємодій, формуються значення і символи, а відтак виникає “символічна комунікація” [5, с. 194]. Загалом під символом Т. Шибутані розуміє деякий об’єкт, образ дії чи слово [17]. У нашому випадку символи – це сфери змістового модуля, тобто формовиявлення знань, норм, цінностей, психоформ. Їх діяльне прийняття дає змогу учасникам модульно-розвивального процесу здобувати персоніфіковані знання, їх нормувати, надавати їм ціннісного сенсу і духовного спрямування. Завдяки цьому кожен набуває відповідного соціально-культурного досвіду, тобто інтенсивно соціалізується. Тому сфери змістового модуля відіграють роль інноваційних символів, щонайперше потоку певної наступності образних дій – від пізнавальних і психорегуляційних до психосмислових та сенсодуховних.

Соціально-психологічний аналіз ІДПСО показує, що процеси обміну можна обґрунтовувати на різних рівнях існування. Зокрема, ці різновиди взаємодії в інноваційній освіті загалом функціонують у форматі модульно-розвивальної оргсистеми через цілі, завдання і функції цієї навчальної техноструктури. Процеси ІДПСО розгортаються у циклі міжгрупових і міжособових стосунків учнів,

наступниками й наставниками та відображають особливості освітньої взаємодії групових суб'єктів. Останні оцінюються за реальним результатом спільної діяльності. Різновиди соціально-психологічного обміну реалізуються під керівництвом вчителя і задіюють формування різноманітних людських потреб, мотивів і компонентів ціннісно-сислової сфери. Іншими словами, за допомогою інформаційного, ділового, психосмислового і самосенсового обмінів втілюються ті освітні функції, котрі виконує модульно-розвивальна система стосовно кожного учасника паритетних відносин. У нашому дослідженні увага головно зосереджується на обґрунтуванні різновидів обміну через освітні стосунки вчителя та учнів і на особливостях того, як під дією ІДПСО формуються мотиви до різних діяльностей, відбувається комунікативна, інтерактивна, перцептивна взаємодія тощо під керівництвом наставника. Специфіка і зміст ІДПСО, який функціонує у межах освітньо-групових взаємин учнів та вчителів, повно відображає стан інноваційно-організаційного клімату.

Загалом в *інформаційному обміні* модульно-розвивальної техноструктури знаходять відображення: а) зміст освітньої діяльності, б) особливості формування ставлень до неї, в) специфіка координування спільної суб'єктної активності між наставником і навчальною групою. Важливою метою такого обміну в межах освітньої організації є створення системи зворотних зв'язків між різними групами учнів, учителів, керівників. Крім того, він створює умови для розвитку процесів осмислення, кодування, декодування тощо. За допомогою інформаційного обміну виникає явище ідентифікації, де *наміри* учасників розвивальної взаємодії щодо поетапної технологічної процедури набуття соціально-культурного досвіду *уподібнюються* між ними.

Діловий обмін у системі модульно-розвивального навчання – це систематизований комплекс дій і взаємодій між учасниками освітнього процесу, котрий

здійснюється через практичне нормонаслідування. Останнє пов'язане з освітнім взаємообміном результатами чи діями соціальних досягнень та стимулює розгортання процесів спільного домагання єдиної організаційної мети. Водночас така діяльність організує соціальні ролі (дослідника, проектувальника, співрозмовника, критика та ін.) й позиції наступника і наставника, котрі створюють умови для привласнення нормативів оргповедінки, і водночас формує соціальні ідентичності (учасник інноваційної освітньої діяльності, учень чи студент як рівноправний партнер нормонаслідування тощо). Останні дають змогу кожному самовизначитися й адаптуватися в освітньому просторі організаційної життєдіяльності.

Психосмисловий обмін в освітньому процесі сприяє формуванню цілісної організаційної картини взаємин між навчальними групами. Це – комплекс вартісно-світоглядних смислових взаємообмінів, котрий спонукає особу та освітні групи до певного розкриття, творення себе і виконує функцію цілепокладання. Крім того, психосмисловий обмін активізує процеси виникнення індивідуальної ідентичності (учень як автор міні-підручника, задачника, рецензії тощо) й Его-ідентичності (його власний світогляд, переживання, уявлення). Вони дають змогу сформуванню якості людської унікальності, розкрити та самоототожити власне Я із продуктами творчості. Внаслідок цього у внутрішньому світі наступника конкретизується соціально-культурний, ментально-вчинковий досвід плекання себе й довкілля, котрий довершено соціалізує систему особистих дій-актів.

Найвищий рівень обміну – *самосенсовий* – спричиняє в учасників модульно-розвивальної оргвзаємодії переживання психодуховних станів внутрішньої свободи, сенсу життя, гармонії тощо. Також як індивідуальне психосмислове утворення зумовлює виникнення Его-інтеграції як процесу позитивного самопізнання, самоприйняття, об'єднання усіх своїх Я у цілісність. Іншими словами, учасники

інноваційного навчання поєднують освітній вчинковий шлях із рухом-поступом творчим, мудродійним, духовним, естетично збагаченим головно через власний цикл переживання, вірування, зростання, осмислення.

Соціально-психологічне підґрунтя ІДПСО як всередині груп, так і в усій модульно-розвивальній оргструктурі становлять процеси спілкування і взаємодії між партнерами навчального циклу. Завдяки цим обмінам між різними освітніми групами формуються комплекси пізнавальних, нормативних, ціннісних і духовних умов, які збагачують процеси спілкування та формують оргкомунікативні структури взаємодії. Крім того, вони відповідають за організованість й інтеграцію освітньої системи та відображають процесуальні, соціально-психологічні аспекти, котрі є продуктами обміну (узгодження, паритетність, співробітництво тощо).

Нашим завданням було обґрунтувати взаємозв'язок структурних компонентів спілкування із ІДПСО, здійснити концептуальний аналіз кожного аспекту (комунікативного, інтерактивного, перцептивного, спонтанно-інтуїтивного) у взаємозалежності з періодами функціонування цілісного інноваційного оргциклу (*табл.*), враховуючи опосередкований характер обмінів, котрі послідовно переважають під час розгортання *освітнього спілкування*. Останнє відображає цикл комунікативно-інформаційної (знання, уміння, навички, значення), інтерактивно-ділової (нормотворча діяльність, регуляція соціальних ролей, відносин), перцептивно-сміслової (осягнення цінностей, емпатія, рефлексія, взаєморозуміння, вчинкові дії, творчість), інтуїтивно-самосенсової (внутрішній діалог, самозростання, межові переживання, гармонія думок, бажань, емоцій і волі тощо) взаємодії між учасниками модульно-розвивальних взаємостосунків, у процесі котрих формуються й реалізуються міжособистісні, міжгрупові, монологічні, діалогічні, соціальні та духовні можливості-потенції кожного учасника.

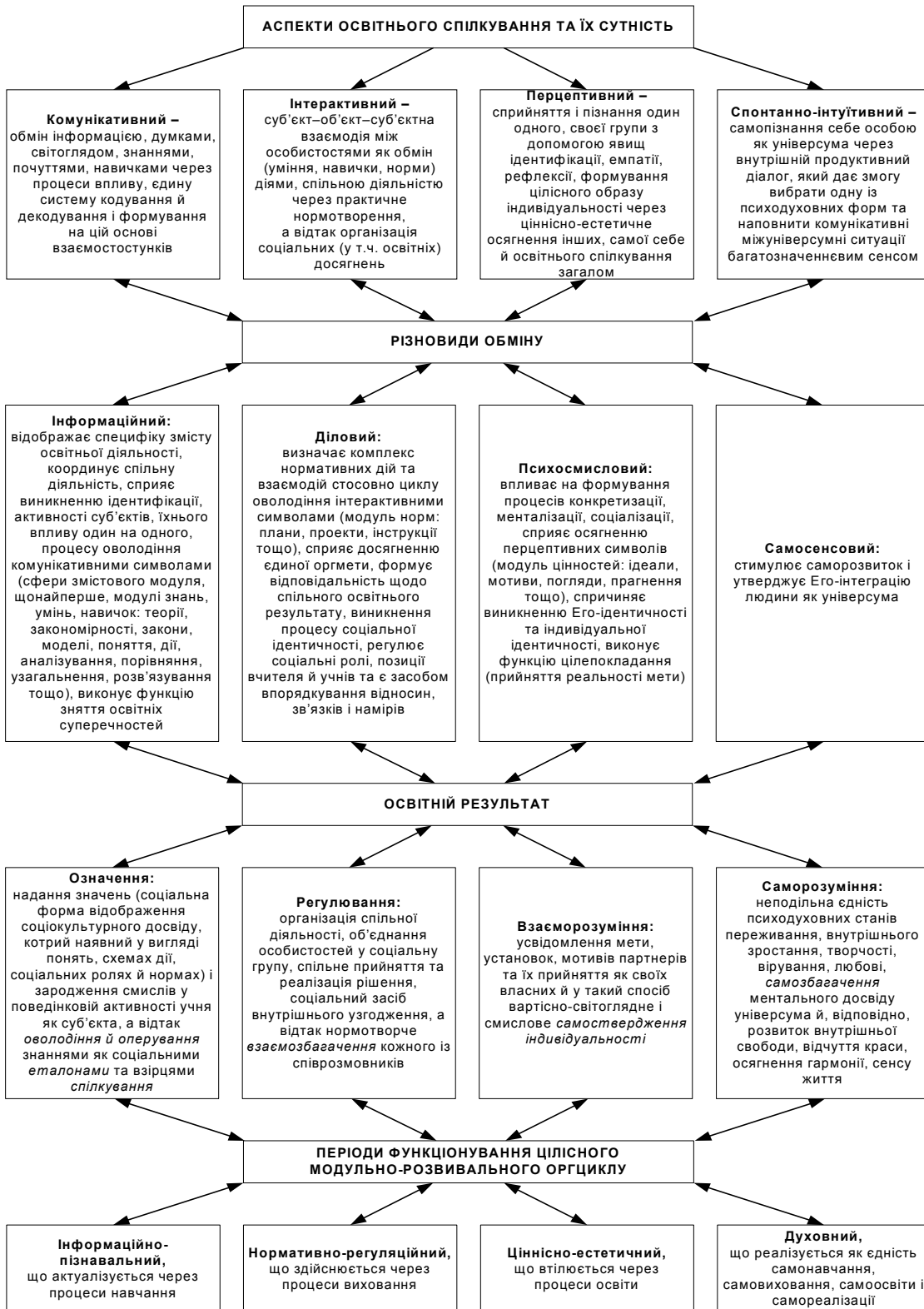
2. Комунікативний аспект спілкування як актуалізація інформаційного обміну. Традиційно у психологічній літературі *явище комунікації позначає процес обміну інформацією між людьми, задає змістове й значеннєво-сміслове поле соціальної взаємодії* та є визначальним компонентом спілкування у цілому [1; 1а; 1б; 6; 7; 8; 9]. Комунікація – це не лише зовнішнє спілкування, а й підґрунтя для внутрішнього діалогу, який активізує мислення, цикли діяння, самопізнання, самооцінки і самоконтролю. Відтак зазначений компонент – важливий механізм передачі й обміну знаннями, уміннями, навичками й досвідом загалом між наставником і наступниками здебільшого на першому періоді навчального модуля. Зважаючи на різновиди модульно-розвивальних обмінів, *інформаційний співвідноситься із комунікативним аспектом спілкування*.

У комунікативному циклі під час розвивальної міжсуб'єктної взаємодії учасники обмінюються між собою освітніми знаннями, думками, почуттями, уміннями, навичками, уявленнями, ідеями, установками. Останні можна розглядати як *навчально-культурну інформацію*, що організує учнів до оволодіння нею, а сам комунікативний процес актуалізує обмін цією інформацією, але не зводиться лише до її передачі. Це означає, що вона не тільки транслюється вчителем до учнів, а й “формується, уточнюється, розвивається між ними” [1а, с. 84].

Натомість освітнє спілкування загалом утримує не лише інформаційний етап, а й практичний (регуляція ОД учня за допомогою інтеракції), матеріальний (освітні вчинкові дії, які спричиняють пізнання один одного, взаєморозуміння), духовний (самозростання, самореалізація). Перший стосується того, що під час його дії передаються повідомлення, що не тільки відображені у сферах змістового модуля, а й характеризується міжсуб'єктною, проблемно-діалогічною пошуковою взаємодією. У цьому випадку вчитель і учні постають як однаково активні спів-

Таблиця

Структура освітнього спілкування та її взаємозв'язок із ІДПС різновидами обміну у цілісному модульно-розвивальному оргпроцесі



розмовники, котрі спільно спроектовують подальшу освітню діяльність.

Обмін навчальною інформацією між учителем і групою учнів у процесі спілкування має свою освітню природу. Він характеризується тим, що, з одного боку, формує *активні* окультурені відносини між учасниками розвивальних стосунків, налагоджує їхню спільну освітню діяльність, а тому вони взаємодіють як *суб'єкти*, з іншого – взаємодоповнює функціонування пізнавально-суб'єктного впливу, котрий зумовлює становлення учнів як суб'єктів освітньої поведінки. Адже ефективність комунікації визначається і тим, наскільки вдалося з її допомогою подіяти на інших та отримати *зворотний зв'язок*. Звідси слідує, що, спрямовуючи інформацію один одному, потрібно орієнтуватися у ситуації, взаємно аналізувати мотиви, мету, установки. У такий спосіб створюється інформаційно-значеннєве, а пізніше й смислове, підґрунтя аргументованих висловлювань чи повідомлень, за якого комунікативний процес відбувається не просто як “рух інформації”, а щонайменше, як активний взаємообмін знаннями, вміннями, навичками, а згодом нормами і цінностями. Тому характер взаємообміну інформацією між учасниками характеризується і тим, що вони можуть *впливати* один на одного шляхом використання *системи культурних знаків* (мова). Тоді комунікативне діяння спрямовується на корекцію поведінки контактуючих суб'єктів, зміну самого типу чи рівня організації актуальних відносин між ними.

Щоб комунікативний вплив як інформаційний обмін здійснився, то потрібно, як відомо, щоб учитель та група учнів володіли єдиною “системою кодування і декодування знаків” [6, с. 85]. Іншими словами, треба, щоб була відповідна навчальна взаємодіяльна мова, адже наставник як комунікатор і наступники як реципієнти постійно міняються місцями. На думку соціальних психологів (Г.М. Андрєєва, Л.Е. Орбан-Лембрик, М.Н. Корнєв, А.Б. Коваленко, А.М. Сухов, О.О. Бодальов, В.М. Казанцев, В.М. Ку-

ніцина), будь-який обмін інформацією можливий лише за умови, що знаки і закріплені за ними значення відомі усім учасникам комунікативного процесу. Це означає, що лише єдина система значень дає змогу кожному учневі зрозуміти іншого. Відтак відповідним “тезаурусом” модульно-розвивального процесу чи єдиною системою інноваційних значень, якими користуються усі учасники паритетних відносин є різновиди змісту освітньої взаємодії та складові змістового модуля. Останні забезпечують функціонування не тільки сукупності значень, а й ціннісно-смислової сфери. Значення загалом відображають *об'єктивну сторону предметів* або “суть чого-небудь, зміст, важливість чи роль чого-небудь” [13, с. 166]. А ось смисли, які “виявляють ставлення суб'єкта до явищ об'єктивної дійсності” [10, с. 361] повно стають усвідомленими у свідомості наступників, коли ті здійснюють власні вчинкові освітні дії.

Отож комунікативний аспект спілкування забезпечує обмін знаннями, вміннями, навичками, освітньою пошуково-пізнавальною активністю, які формовивляються у системі відповідних значень, завдяки чому відбувається вплив одного учасника на іншого і на групу у цілому, а також сприяє зародженню смислів. Останні на першому періоді оргмодуля відображають *суб'єктивний зміст слова*, а на третьому – набувають нових нюансів, що характеризують *суб'єктивне ставлення учня до власного продукту* освітньої творчості.

Загалом формування та утворення значень є важливим освітнім комунікативним результатом взаємодії між наставником і наступниками на першому періоді функціонування цілісного модульно-розвивального оргциклу. Це пояснюється тим, що вони повно висвітлюють “узагальнену форму відображення суб'єктом” [10, с. 118] соціально-культурного досвіду, який отримує кожен під час розгортання навчальних відносин і спілкування. Значення наявні “у вигляді понять, упредметнені у схемах дії, со-

ціальних ролях, нормах і цінностях” [Там само]. Особиста сукупність значень, які привласнюються учнями через *інтеріоризовані еталони* освітньої взаємодії, спричинює перебіг їхніх психічних пізнавальних процесів і розгортання суб’єктно наповнених, пошукових дій. Окрім того, через систему значень учитель здійснює управління циклами індивідуальної освітньої діяльності школяра (сприйняття навчальної інформації, її усвідомлення, розуміння оперування нею та досвідне оволодіння). А ось конкретними носіями освітніх значень є, як відомо, мова й різні знакові засоби-системи (схеми, формули, символічні образи тощо). У нашому випадку – це складові та компоненти змістового модуля (теорії, концепції, закони, поняття; проекти, програми, алгоритми, методики; ідеї, ідеали, оцінки, кодекси).

Значення за модульно-розвивального навчання розкриваються через зміст знаків (“важливими знаками для людини є явища, дії” [16, с. 166]), мисленнєві образи, нормотворчу діяльність та ін. Коли учні у процесі комунікації з метою узагальнення міжсуб’єктного досвіду виражають набутий вітакультурний досвід (знання як результат пізнання дійсності, уміння, навички, особливості сприйняття, мислення тощо) у значеннях, то тим самим відбувається його самоусвідомлення. На думку О.М. Леонтєва, *значення у єдності із смислами* утворюють структуру індивідуальної свідомості. У функціональному аспекті сукупність модульно організованих та розвитково насичених значень постає як “єдність узагальнення і спілкування, інтелектуальної та комунікативної функції суб’єкта” [10, с. 119].

Відомо, що у процесі комунікації відбуваються суттєві втрати інформації чи перекручення її змісту. Це пов’язано із наявністю комунікативних бар’єрів, під якими розуміють “психологічні перешкоди, котрі виникають на шляху неадекватного розуміння повідомлення” [7, с. 69]. Причинами їх з’яви, на думку багатьох дослідників [1; 6; 7; 8; 8а; 9], є: психологічний захист людини від стороннього

впливу, обмежений словниковий запас комунікатора і реципієнта, нерозуміння значень слів, помилки у кодуванні чи декодуванні, надзвичайна сором’язливість і т. ін. Але у соціальній психології обґрунтована сукупність засобів фасцинації (музичний чи кольоровий супроводи повідомлення тощо), що дає змогу зменшити втрати значущої інформації. Під час розгортання першого аспекту спілкування за інноваційної системи навчання комунікативні бар’єри також існують. Для зменшення витрат інформації між вчителем, групою учнів і кожним учасником зокрема функціонують *аксіальна* (повідомлення спрямоване до окремого суб’єкта) й *ретиальна* різновиди комунікації (“сигнали адресовані багатьом ймовірним адресатам” [1; 1а, с. 88]), які супроводжуються ігровими сценками, музичним супроводом, програмами само-реалізації. Це дозволяє наставникові не лише передавати наступникам інформацію майже без витрат, а й формувати *освітню соціальну орієнтацію* щодо процесу оволодіння знаннями, уміннями і навичками. Без останніх учні не зможуть продуктивно розгортати цикл нормонаслідування й здійснювати у перспективі власні вчинкові дії.

Для глибшого розуміння сутності функціонування комунікативного циклу скористаємося схематичними елементами цього процесу, що виокремленні у запитаннях американським соціальним психологом Г. Лассуелом. Щоб наповнити змістом запитання цього вченого нами створена модель міжсуб’єктної комунікативної взаємодії між наставником і групою наступників (*рис. 1*). Вона, відображаючи універсальну структуру розвивальної комунікативно-освітньої взаємодії, зорганізовує пізнавально-інформаційний обмін як зворотний багатоканальний процес одночасного відправлення та отримання повідомлень співкомунікаторами на модульному занятті. Кожного ситуативного моменту вчитель і учень мають змогу обмінюватися та декодувати своєрідні інформаційно-психологічні кванти

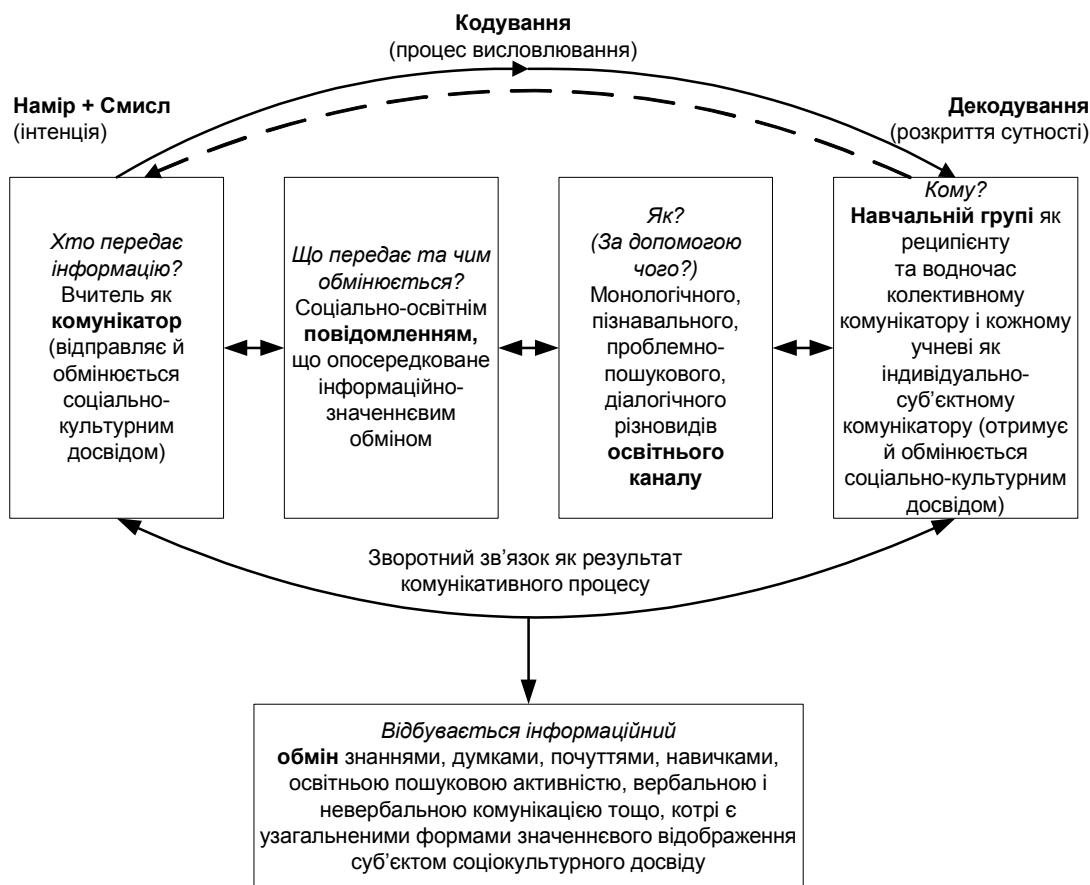


Рис. 1.
Комунікативна модель міжсуб'єктної взаємодії
на першому періоді модульно-розвивального навчання

й водночас збагачувати актуальний соціально-культурний простір компонентами власного досвіду.

Отже, комунікація на першій фазі перебігу 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. При цьому комунікація тут є не стільки зовнішнім фактором чи контекстом, скільки підсистемою окремої реальності – *колективної миследіяльності*, ідея і концепція якої ґрунтовно розроблені в СМД-методології [див. 11а; 18]. Зокрема, згідно з відомою схемою трирядної будови миследіяльності Г.П. Щедровицького (колективне

миследіяння – мислекомунікація – чисте мислення) саме пояс мислекомунікації є центральним і стрижневим, що феноменально поєднує дві інших межі мислереалізування, функціонує за принципом полілога (тобто багатьох логік і без розрізнення правильного і неправильного), суперечностей і конфліктів, реально постає як поле пошуків, боротьби і взаємозаперечень, яке надає такій проблемно-актуалізованій комунікації особливий смисл, котрий виявляється і закріплюється передусім у словесних текстах, живому мовленні [11а, с. 105–107, 182–187; 18, с. 286–293]. На наше переконання, така мислекомунікація є конкретно-ситуативним формовиявом найбільш досконалої пошуково-пізна-

вальної діяльності, котра домінантно притаманна першому періоду модульно-розвивального освітнього циклу.

Тому комунікативний цикл освітнього спілкування у модульно-розвивальному навчанні постає як основа навчально-виховної *життєдіяльності* вчителя і учня, котра передбачає наявність їхньої змістово-сислової взаємодії і в котрій мислекомунікація стимулює розгортання їхніх інтелектуальних процесів (насамперед мислення, розуміння, рефлексії) у неподільному зв'язку із діяльнісним контекстом. “Мислекомунікація поєднує ідеальну дійсність мислення із реальними ситуаціями соціальної дії та задає, з одного боку, межі та осмисленість реалізації мисленневих ідеалізацій, а з іншого – мисленневих конструктів у соціальній організації і дії” [16, с. 498]. Зауважимо, що під *ідеальною* дійсністю Г.П. Щедровицький розумів світ чистого мислення, що головню відображається у невербальних схемах, графіках, таблицях тощо, а під *реальною* – “світ нашої діяльності, роботи, взаємостосунків” [11, с. 53].

У процесі власне освітньої комунікації між учителем і групою учнів виникають “*позитивний оцінковий і безоцінковий зворотний зв'язки*” [8, с. 91], які дають змогу: а) дізнатися про рівень оволодіння знаннями, б) надати їм допомогу (риторичні запитання, спільне обговорення, діалог, позитивні емоції, емпатійне слухання тощо) під час проблемно-пошукових дій, в) відкорегувати зміст усвідомленої інформації (уточнення, перефразування). Це уможливорює наставникові перспективу оптимізувати наявний навчально-виховно-освітньо-самореалізаційний цикл загалом, більше дізнатися про розуміння модульного змісту кожним наступником, навчати його формулювати власні думки, а також виробляти загальну стратегію щодо привласнення усіма учасниками складових і форм модуля знань. Натомість “емпатійне слухання” [Там само, с. 94] як різновид безоцінкового зворотного зв'язку допомагає учневі знайти спосіб вирішення своїх

пошукових проблем (без нав'язування йому чужих ідей), оскільки проговорюючи, він їх осмислює та ще раз продумує процес розв'язання. “Рефлексивне слухання” [там само, с. 93] як елемент оцінкового зворотного зв'язку, який використовується в інноваційному циклі, впроваджується для контролю, що виявляє рівень розуміння сприйнятої інформації. У цьому випадку учитель активно застосовує вербальну (вияснення, переформулювання) і невербальну комунікацію, для того щоб дізнатися про рівень оволодіння останньою. Відтак метою рефлексивного слухання є усвідомлення педагогом точності розуміння учнями відправленого ним повідомлення і сукупності набутих освітніх значень як форми відображення знань, умінь, дій, образів і т. ін. А ось за допомогою емпатійного відкривається рівень емоційного захоплення інших тими ідеями чи позитивними афектами, які втілені в інформаційний обмін і пізнаються як окремі значення для збагачення молодого покоління відповідним соціально-культурним досвідом.

Завдяки мовленню, як відомо, відбувається кодування та декодування освітньої інформації. Зокрема, вчитель як комунікатор кодує, а учні як реципієнти у процесі слухання декодують та оволодівають останньою. Для наставника наміри і смисли, які закладені в інформацію, передують циклу кодування. А ось реципієнти розкривають смисл для себе та інших у процесі декодування і зміні ролей за допомогою комунікативних каналів.

Зазначимо, що монологічні, пізнавальні, проблемно-пошукові й діалогічні комунікативні канали відіграють важливу роль у розвитку внутрішньої мотивації до освітньої діяльності учня, дають змогу пробуджувати у кожного вмотивоване бажання навчати, навчатися і є основою для зворотного зв'язку між учасниками розвивальної взаємодії. Щоб досягнути повного успіху, на переконання К. Роджерса, педагог повинен бути впевнений у значущості свободи, стати не “учителем”, а “фасилітатором”, тобто “полег-

шувачем” розвитку. Загалом термін “учитель” відомий учений здебільшого пов’язує із монологічною комунікацією. Але вчителем називають і духовного наставника, котрий чутливий до індивідуальних відмінностей учнів. Окреслена неоднозначність аналізованого терміну відображає реальну багатоаспектність педагогічної діяльності. У зв’язку з цим педагогічна практика, – на думку Г.О. Балла, М.С. Бургіна, – не може обійтися без монологічних каналів впливу, які корисні у навчанні “премудростей”, під час формування знань, навичок та інших нормативних компонентів культурного досвіду [2]. З іншого боку, в діалогічних комунікативних впливах, котрі спрямовані на регулювання процесу становлення мотиваційних якостей вихованців, значуще також певне нормативне діяння, котре залучає реципієнтів до системи цінностей – етичних, естетичних, громадянських, духовних.

В освітньому процесі бажано дотримуватися відповідності у використанні стратегій комунікативних каналів впливу, що є передумовою свідомого самовизначення соціальної людини. Зазначена взаємозалежність справді відіграє важливу роль у функціонуванні навчально-виховного циклу. Адже без монологічних, проблемно-пошукових та діалогічних каналів комунікативного впливу неможливий ефективний психосоціальний розвиток особистості учня. Останній покликаний не лише діалогічно взаємодіяти із педагогом (виявляти емоції та висловлювати власні погляди, думки, концепції), а й створювати в оргтехнологічному форматі навчання різні алгоритми, схеми, проекти, плани тощо, тобто бути максимально причетним до самопродукування і самореалізування.

А ось соціальною умовою реалізації діалогічної комунікації є емоційна особиста відкритість й паритетність учасників розвивальної взаємодії. У комунікативній ситуації дві особистості утворюють певний спільний міжсуб’єктний простір, який має конкретну часову протяжність і створює картину єдиної емоційної події

у взаємостосунках. Тому вплив у звичному (об’єктивному) розумінні поступається місцем психологічній єдності суб’єктів, у просторі якої розгортається творчий процес взаємозбагачення різних ментальних досвідів й налаштовуються передумови для взаємовпливів, самовпливів і саморозвитку. Діалог, адекватно відтворюючи суб’єкт-суб’єктну природу самої людини, найбільше придатний для організації продуктивних розвивальних контактів між особистостями різного віку, статі, психічної організації. У процесі комунікативного спілкування діалогічні канали, крім того, забезпечують функціонування механізму інтеріоризації, коли зовнішня початкова взаємодія на першому періоді навчального модуля у системі “наставник – наступники” переходить у внутрішній світ школяра, окреслюючи його індивідуальні новоутворення. Також вони дають змогу розкрити точність розуміння учнями змісту інформаційно-пізнавального повідомлення вчителя через поперемінну зміну освітніх ролей. Іншими словами, реципієнти (наступники) інколи стають комунікаторами. Це означає, що повно розкривається, збагачується, розвивається, смислово уточнюється зміст відправленої інформації.

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, парата 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 А. Міроб’яна, тільки 7% змісту повідомлення передається через значення слів, у той час як 38% інформації визначається тим, як ці слова вимовляються і 55% – виразом обличчя [6].

Воднораз взаємостимулювання між учасниками і учнями відбувається не лише за допомогою комунікативних засобів, а й організаційного педагогічного впливу як результату інформаційного обміну. Це сприяє актуалізації пошукової комунікативно-пізнавальної активності школярів, головно розвиває мисленнєвий потенціал та розумові здібності, стимулює суб'єкту самореалізацію, створює не тільки “рух інформації”, а, щонайважливіше, безперервний – у соціально-психологічному відношенні – обмін соціально-культурним досвідом. Першоосновою цього обміну і є процеси спілкування, у т. ч. взаємодії та взаєморозуміння загалом.

3. Інтерактивний компонент спілкування як діловий обмін. Подальше обґрунтування освітнього спілкування як складного соціально-психологічного феномена вимагає аналізу його інтерактивного аспекту. Останній сутнісно відображає той момент спілкування, котрий безпосередньо стосується *взаємодії та організації спільної діяльності людей*.

Взаємодія – це “філософська категорія”, що охоплює процеси взаємовпливу “об'єктів (суб'єктів) один на одного, а також їхнє взаємоспричинення, у тому числі й взаємозв'язок соціальних явищ, як на рівні суспільства в цілому, так і на рівні функціонування його окремих груп, індивідів” [5а, с. 3]. У цьому відношенні не є винятком і освітній цикл, де власне розвивальна взаємодія між учителем і групою учнів допомагає йому координувати, розвивати різні види їхньої діяльності – працю, навчання, виховання, пізнання, спілкування тощо. Адже взаємодія, на думку В.М. Кондакова, – це така форма зв'язку, у процесі якої сторони тієї чи іншої системи не тільки міняються місцями, а й безпосередньо змінюються самі, викликаючи зміну всього взаємодіючого цілого. В освітньому процесі такі переміни досягаються за допомогою практичного нормотворення, котре об'єднує учасників розвивальної взаємодії у відповідну нав-

чальну групу, узгоджує їхню діяльність, а відтак взаємозбагачує кожного співрозмовника соціальним досвідом.

Традиційно, під час аналізу інтерактивної (синонім слова взаємодіяльної) сторони спілкування, виділяють його внутрішній (сукупність відносин (виробничі, освітні, політичні) людини із довкіллям)) і зовнішній компоненти. Перший характеризують у “широкому (соціальному) і вузькому (міжособистісному) аспектах” [6, с. 75]. Звичайно, під час освітньої взаємодії учасники модульно-розвивальних стосунків задіяні у міжособистісні відносини, а їхньою специфічною рисою є наявність позитивних емоцій. А ось реалізація цих взаємин відбувається через навчально-виховний обмін (уміння, навички, норми) діями, котрий і характеризує зовнішню сторону взаємодії.

Загальновідомо, що в історії соціальної психології такі відомі дослідники як М. Вебер, П. Сорокін, Т. Парсонс, Я. Щепанський, В. Панферов, Е. Берн, П. Єршов, О. Леонтьєв, М. Аргайл, Дж. Мід, Л. Уманський, Н. Казаринова наповнювали тим чи іншим відповідним змістом структуру міжособистісної взаємодії. Зокрема, Т. Парсонс обґрунтував категорійний апарат останньої. На його думку, в основі соціальної діяльності знаходяться міжособистісні взаємодії, через котрі розгортається людська діяльність і вона – наслідок окремих дій (кожна являє собою деякий елементарний акт), які в сукупності утворюють систему дій. Елементи відповідного акту містять діяча, об'єкта (на нього спрямовується дія), норми (за ними організується взаємодія), цінності та ситуацію. Власне діяч розвиває систему орієнтацій і очікувань, котрі спрямовані на досягнення мети. Т. Парсонс виділяє п'ять пар таких орієнтацій, що класифікують можливі види взаємодії.

Натомість Я. Щепанський, створюючи структуру взаємодії, пов'язує останню із обґрунтуванням рівнів її розвитку. Інтеракція розмежовується на відповідні стадії, а не на елементарні акти. Характеризу-

ючи поведінку суб'єкта взаємодії, дослідник оперує поняттям соціального зв'язку. Він функціонує через просторовий, психічний (для ученого – це взаємозацікавленість), соціальний (спільна діяльність) різновиди контакту, а також за допомогою власне взаємодії (виконання дій, які викликають реакцію із боку реципієнта) та соціальних стосунків (взаємна система дій). А ось у транзактному аналізі Е. Берна обстоюється підхід, що приписує регулювання дій кожного (Батько, Дорослий, Дитина), хто бере участь у взаємодії, за допомогою збалансування позицій учасників. Крім того, відомо також, що О.О. Леонтьєв запропонував класифікацію ситуацій взаємодії за критерієм зорієнтованості – соціальна, предметна та особистісна. Н.В. Казаринова у структурі міжособистісної інтеракції виділяє ситуацію, позиції людей, формування простору, володіння сценарієм і, насамкінець, результат.

Ч. Кулі та Дж. Мід (представники символічного інтеракціонізму) запропонували новий погляд на пізнання індивіда, а саме через соціальну взаємодію. На думку Дж. Міда, становлення людського Я виникає у ситуаціях взаємодії, оскільки у них стається особистість – усвідомлює та вдосконалює себе. Центральна ідея інтеракціоністичної концепції полягає у тому, що особистість формується у взаємодії з іншими, й механізмом цього процесу є встановлення контролю над її діями через ті уявлення про неї, які склалися в довілля.

У психології існують й інші приклади обґрунтування структур взаємодії, що розроблені відомими дослідниками, але усі вони відмежовані від *змісту діяльності*, внаслідок чого ігноруються соціальні стосунки особистості із іншими суб'єктами взаємин. А в концепції символічного інтеракціонізму ще й не беруться до уваги такі аспекти спілкування як обмін інформацією та організація спільної діяльності.

У зв'язку з цим нашим завданням було створити модель міжособистісної інтер-

акції вчителя і учнів, у якій можна *відобразити зміст різних форм їхньої спільної діяльності (рис. 2)*. Крім того, така потреба зумовлена тим, щоб показати, що результат спільної нормотворчої діяльності є певним засобом формування паритетних, розвиткових, взаємовпливових відносин і обов'язковою зв'язною ланкою між процесом оволодіння знаннями та циклом здійснення учнівських вчинкових дій.

Окремо зауважимо, що в модульно-розвивальній інтеракції, на другому періоді інноваційного циклу, простежується злиття таких соціально організованих процесів як спільна нормотворча діяльність, обмін діями, власне спілкування, виховання через систему діалогічних взаємовпливів і паритетних відносин. Це спричинює переважання різних різновидів норм (соціальних, групових, особистісних), що пересікаються із моментами оволодіння знань. Очевидно, що у цьому випадку соціально-культурний досвід добувається учнями за допомогою методу нормонаслідування, яке дає змогу обмінюватися навчально-виховними діями і операціями, набувати навичок і вмінь аналізувати, порівнювати, узагальнювати, розв'язувати, осмислювати різні освітні завдання.

Отже, до структурних компонентів інтеракції, виходячи із *рисунку 2*, належать: власне *міжособистісна розвивальна взаємодія* (1), яка уможливує розгортання *спільної нормотворчої діяльності* (2), котра утримує окремі наслідувальні *дії* (3) як вияви елементарних актів. Завдяки їм (3) формується *система групових* (коли учасники копіюють зразки поведінки наставника, втілюючи модуль норм) та *індивідуальних дій* (4), які спричинюють виникнення *операцій* (5) як способів здійснення інших більш складних дій (кожен учень самостійно створює план, проект, алгоритм, соціальні програми, версії вчинання, методики вдосконалення праці залежно від навчального модуля). П'ятим структурним компонентом дає змогу вийти на *освітній*

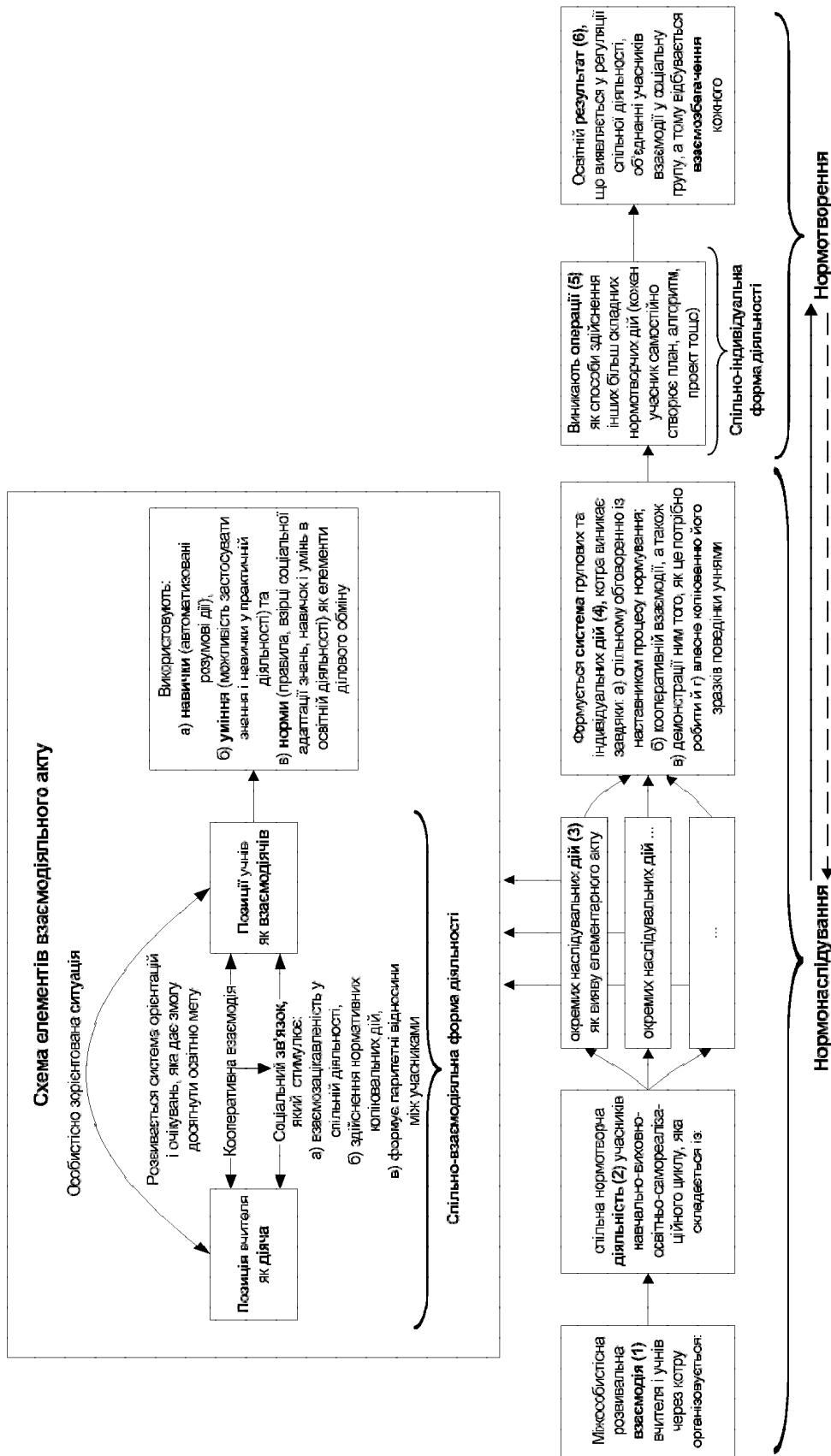


Рис. 2. Структура міжособистісної інтеракції вчителя і учнів на другому періоді інноваційного навчання

результат (6), що регулює спільну діяльність учасників розвивальної взаємодії, об'єднує у соціальну групу, а відтак сприяє їхньому навчально-виховно-культурному взаємозбагаченню і відображає зміст *спільно-індивідуальної форми* діяльності.

Слід вказати, що наслідувальні дії (3) учнів відображають *спільно-взаємодійну форму діяльності*, яка утримує позицію вчителя як діяча, так і школярів як взаємодіячів. Між ними відбувається *кооперативна взаємодія* (узгодження, співробітництво), котра координує їхню спільну освітню діяльність, а саме поєднує безпосереднє нормонаслідування із кінцевим результатом (виникнення операцій). Внаслідок цього формується *соціальний зв'язок*, що припускає наявність психічного контакту (взаємозацікавленість за Я. Щепанським), соціального контакту (спільна нормативна діяльність учителя і учнів), міжособистісного взаємовпливу (спрямовує на здійснення дій) і соціальних стосунків ("взаємопов'язана система дій" [1а, с. 102]). Учні у процесі цієї спільно-взаємодійної форми діяльності використовують такі елементи *ділового обміну* як навички, уміння, норми.

На думку Г.М. Андрєєвої, єдиною умовою, за якої змістовий момент інтерактивного спілкування розкривається, є та, коли взаємодія розглядається як форма організації будь-якої конкретної діяльності людей. У нашому випадку на другому періоді інноваційного циклу – це спільна нормативна, внаслідок якої розгортається ще й "*процес інтерналізації*", під час якого індивід освоює соціальні правила і норми поведінки як свої власні" [7а, с. 432]. Іншими словами, вона допомагає учням не тільки отримувати спільний освітній результат, а й набувати нового соціального досвіду пізнання себе й оточення. Важливо підкреслити, що в індивідуальній діяльності, згідно з ученою [1], її мета розкривається не в контексті окремих дій, а на рівні діяльності як такої; тоді як організація спільної відбувається за умови втілення

їх у відповідну загальну діяльність. Із *рисунок 2* видно, що остання (спільна нормотворча діяльність) утримує як виконання нормативно-копіювальних дій (спільно-взаємодійна форма діяння), так і способи здійснення більш складних (самостійних) дій (спільно-індивідуальна форма).

Зазначимо, ще такий важливий момент: якщо інформаційний обмін, який детермінований комунікативним аспектом спілкування, актуалізує діяльність першого періоду цілісного функціонального циклу, то діловий – другого – нормативно-регуляційного. Загалом діловий обмін В.П. Казміренко визначає як "систематизований комплекс дій і взаємодій, який пов'язаний із взаємообміном результатами чи діями, котрі спричинюють досягнення результату, що спрощує чи супроводжує процеси спільного досягнення єдиної мети" [5, с. 173]. У нашому випадку він відображає сукупність спільно-копіювальних взаємодій і самостійних дій-операцій, які розвивають систему *взаємовідповідальності* за єдиний освітній результат діяльності учителя і учнів. За допомогою реальних носіїв ділового обміну (навички, уміння, норми) відбувається *структурно організована, нормативно-регуляційна співучасть* учасників інноваційного навчання у міжособистісній взаємодії. А власне обмін нормами в освітній діяльності *актуалізує* їх внутрішню потенційну потребу застосувати знання в актуальних діях, де виявляються кращі особистісні властивості (моральність, відповідальність, доброзичливість тощо). Крім того, розвиваються ролі очікування, система ціннісних орієнтацій, формуються позиції та ролі кожного.

На другому періоді функціонування навчального модуля зумовлене системою нормативно-ділових вимог як основним регулятором освітньої життєдіяльності учнів як особистостей, оскільки вони спрямовані не лише на задоволення їхніх потреб, інтересів, а й на досягнення спільної мети. Ці вимоги визначають суспільно допустимі межі виконання

наступниками певних *соціально-освітніх ролей*, які виникають у процесі розгортання спільно-взаємодіяльної та спільно-індивідуальної форм діяльності. Саме конструкції їхніх рольових взаємодій ділового обміну уможливають адаптацію кожного щодо циклу оволодіння нормативами організаційно-інноваційної поведінки (знати, вміти, нормувати, цінувати тощо).

Освітня діяльність ділового обміну вчителя і учнів спонукає їх утверджуватися у різних соціально-освітніх ролях – учня, інтерпретатора, добувача, носія, наслідувача, проектувальника, експериментатора, творця тощо. Власне на нормативно-регуляційному періоді переважають ролі наслідувача та проектувальника. Причому перша спонукає учасників інтерактивного спілкування до *групової дискусії*, яка породжує ситуації суперечок, спільного обговорення, досягнення консенсусу та мотивує кожного до усвідомлення свого внеску у спільну освітню роботу. Роль проектувальника допомагає їм “конструювати” плани, проекти, алгоритми розв’язання проблем, які вимагають розуміти пласти їх практичного застосування через здобуті знання.

Отож діловий обмін, який головню виникає в інтерактивному спілкуванні, *впорядковує* спільну нормативну діяльність учителя і учнів, їхні наміри і стосунки загалом. Внаслідок цього розгортаються взаємні процеси “*узгодження, довіри, задоволення*” [5, с. 193] від освітньої роботи. Прийнято вважати, що високому рівню розвитку організації відповідає оптимальний рівень впорядкованості, оскільки досягається та межа, де з’являється якісна визначеність кожного.

Вище зазначалося, що через функцію впорядкованості виникає процес *узгодження*. Останнє, як один із наслідків позитивного ділового обміну, з одного боку, сприяє гуманному розгортанню різних соціально-освітніх ролей, а тому забезпечує ефективний *взаємообмін* нормативними діями, а з іншого – виникненню *соціальних ідентичностей*. Адже вони

визначають приналежність людини до групи у “поєднанні із цінністю та емоційною значущістю, що супроводжують дану приналежність” [11в, с. 164]. Тому формування соціальної ідентичності у свідомості учня дає змогу йому не тільки збагачуватися через зміст нормативних взаємостосунків із іншими, а й самовизначатися у суспільному житті.

А ось поняття “*довіри*”, на переконання К.К. Платонова, С.І. Ожогова, В.П. Казміренка, як наступний чинник впорядкованості, співвідноситься у психології із: а) очікуваннями від людини вчинків, які відповідають моральним мотивам і прийнятним нормам; б) упевненістю у чий-небудь добросовісності, щиросердності, правильності чого-небудь; в) “інструментом і політикою стосунків” (у політичному контексті) тощо. Отож явище довіри є важливим засобом корегування міжособових взаємин.

У контексті ділового обміну навичками, уміннями й нормами феномен довіри припускає наявність *очікувань* учителем того, що учні *правильно* прокопіюють наслідувальні дії, з одного боку, а з іншого – виявляється його *впевненість у добросовісному* виконанні ними процесів самостійного нормотворення. Адже розвивальна взаємодія між учасниками цього навчання розгортається через позитивні емоції та паритетні стосунки на етапах цілісного функціонального циклу. Така атмосфера спонукає й мотивує наступників до добросовісної освітньої співдіяльності. Відомо, що шлях до “вдосконалення особистості полягає у максимальному розвитку вроджених позитивних моральних якостей” [3а, с. 16, 17]. Ця теза є однією із засадничих у модульно-розвивальній системі навчання. Але у навколишньому світі існує і зло, яке виникає, на думку В.В. Ільїна, С.Д. Пожарського, тоді, коли доброту розлаштовують особливі зовнішні умови. Так, наприклад, воді властиво текти вниз, хоча можливо спрямувати її русло і вгору [Там само]. Тому розвиток позитивних емоцій, кращих людських якостей, потенційних

потреб потрібно стимулювати і формувати у молодого покоління, що й організовує інноваційна модель навчання, а феномен довіри у цьому інтерактивному контексті являє собою *механізм регуляції стосунків* учителя і учня.

Діловий нормативний обмін, що виникає між учасниками міжособистісної взаємодії, стимулює розгортання такого психічного явища як *задоволення*. Останнє з'являється тому, що індивідуальний процес застосування модуля норм у практику освітнього життя сприяє виникненню бажань до подальшого самозбагачення, саморозвитку тощо. Задоволення своєю роботою як засіб впорядкування дає змогу *реально усвідомити кожному результат* навчально-виховної праці або, іншими словами, побачити вигоду як продукт цього ділового обміну. Цей чинник також змістово деталізується, на переконання К. Обухівського, через окремі способи задоволення потреб – конкретизацію, соціалізацію тощо. Це означає, що перший допомагає розгортати у внутрішньому світі учасника взаємодії *конкретну сукупність дій*, котра сприяє успіху (результат спільної діяльності, позитивна оцінка, способи подальшої освітньої роботи тощо). Відтак задоволення формується у результаті ділового нормативного обміну через “конкретну систему способів вдоволення потреб” [5, с. 198] як наслідок перших двох чинників процесу впорядкованості (узгодження, довіри). Якщо перший спосіб (конкретизація) дає змогу наступникові виділитися під час нормотворення, то другий (соціалізація) – *освоїти соціальний досвід* шляхом входження у систему суспільних зв'язків і відносин. До того ж процес соціалізації задає формат міжособистісної активності, прагнення до соціального визначення й прийняття групою.

Отже, впорядкованість та її чинники (узгодження, довіра, задоволення) відображають особливості ділового обміну нормами, щонайперше між учителем і учнями. Але у процесі цієї організаційно-

інноваційної спільної діяльності також формуються й окремі “стереотипні дії” (за В.П. Казміренком) у навчально-виховній групі, коли учасники наслідують дії наставника. Їх позитивна роль на другому періоді полягає у тому, що вони інтегрують колективний досвід інформаційно-ділового обміну, допомагають орієнтуватися в освітньому циклі, оволодівати досвідом нормотворення, фіксувати позицію кожного тощо. Ці особливості стереотипних дій реалізуються у міжособистісній взаємодії через механізми соціально-психологічного впливу, а також позитивно взаємодоповнюють чинники впорядкованості, пронизують інформаційно-діловий обмін між учителем і групою учнів та в окремих ситуаціях виступають засобом регуляції їхньої організаційно-спільної діяльності.

Відомо, що у систему психологічних знань уведено такі поняття як “*спільна (колективна) діяльність*” та “*індивідуальна діяльність*”. Психологічне вивчення діяльності розпочаті Л.С. Виготським, С.Л. Рубінштейном та іншими дослідниками, а О.М. Леонтьєв обґрунтував основи діяльнісного підходу у психології. Зокрема, до структури індивідуальної діяльності входять такі компоненти: потреби, мотиви, цілі, умови їх досягнення (єдність цілей і умов становить задачу), власне процес діяння, дії та операції. А ось інтерактивний компонент спілкування проявляється під час організації спільної діяльності. Адже обмін знаннями, навичками, уміннями й нормами з приводу цієї загальної діяльності припускає, що об'єднання осіб у групу та їхнє взаємозбагачення реалізується у спробах сформуванню й організувати спільну роботу. Натомість одночасна участь багатьох людей у ній означає, що кожен повинен зробити свій особливий *внесок*. У такий спосіб взаємодія організується як спільна діяльність.

У цьому концептуальному контексті “*конкретним змістом спілкування як взаємодії*” [116, с. 147] чи “*різних форм спільної діяльності*” є співвідношення інди-

відуальних “внесків”, які виконуються учасниками” [1а, с. 112]. Л.І. Уманський, за словами Г.М. Андрєєвої, виділяє три можливі форми організації спільної діяльності, котрі відображають це співвідношення: а) спільно-індивідуальна (кожен виконує свою частину загальної роботи, незалежно один від одного); б) спільно-послідовна (загальне завдання досягається послідовно кожним учасником); в) спільно-взаємодіяльна (одночасна взаємодія кожного учасника із іншими).

У модульно-розвивальному навчанні це співвідношення, що виражається у певних індивідуальних “внесках”, які розкривають зміст інтеракції, подане у двох формах діяльності. Перша (спільно-взаємодіяльна) – первинна, оскільки учні наслідують не лише дії учителя, а й долучаються до діалогічної взаємодії як із наставником, так і між собою, уточнюючи, доповнюючи один одного головною задля того, щоб досягнути задуманий освітній результат. Друга (спільно-індивідуальна) припускає наявність особливих внесків кожного на тлі попередньої спільної роботи, адже індивідуальне створення плану, алгоритму тощо характеризується особистісним відтінком чи своїм баченням того, як розв’язати відповідну освітню задачу.

Отже, під час розгортання міжособистісної інтеракції кожен учасник *здійснює свій внесок*, зокрема формує і реалізує плани просування уперед у навчанні, осмислює та приймає до втілення схеми групової поведінки, наслідуює і створює алгоритми розв’язання соціальних задач тощо. Це дає змогу характеризувати взаємодію як *спосіб організації спільної освітньої діяльності* вчителя і учнів. У цьому процесі вагомий момент відіграє не стільки обмін інформацією, скільки, власне, взаємообмін діями, що допомагає реалізовувати навчальну співпрацю. Водночас є підстави стверджувати, що комунікація організується саме в останній, оскільки наставнику і наступникам потрібно обмінюватися як інформацією, так і змістом нормотворчої діяльності.

Але дослідження міжособистісної взаємодії на нормативному періоді цим не вичерпується. Треба з’ясувати, із якими відносинами пов’язані форми організації спільної діяльності учнів. Інформація *рис. 2* показує, що соціальний зв’язок між учасниками, який виникає внаслідок кооперативної взаємодії, стимулює розгортання *паритетних відносин*. Їх назвемо такими, тому що вони у процесі спільно-взаємодіяльної форми взаємостосунків стимулюють зародження рівноправного статусу кожного учасника. Це уможливується завдяки циклу наслідування, проходження якого надає однакові умови для всіх однокласників, щоб навчитися застосувати знання на практиці. Однак у процесі утвердження спільно-індивідуальної діяльності формуються *розвивальні відносини* між учасниками, які й розвивають внутрішній потенціал кожного учня водночас. Адже коли наступник самостійно працює над процесом нормування, то взаємопов’язано функціонують його різні пізнавальні психічні процеси.

Зауважимо також, що, на переконання А.У. Хараша, під час аналізу інтеракції важливого значення набуває і момент усвідомлення учасником його внеску у спільну діяльність. Саме цей процес допомагає йому спрямовувати свою подальшу роботу. “Тільки за цієї умови може бути розкритий психологічний механізм взаємодії, який виникає на основі взаєморозуміння між партнерами” [1а, с. 113].

У цьому контексті слушно зауважити, що під час функціонування третього періоду модульно-розвивального циклу учні здійснюють власні освітні вчинкові дії, які виникають на підґрунті процесів оволодіння знаннями та їх нормування. Тому без останніх неможливе повноцінне вчиняння загалом. Процес усвідомлення індивідуального внеску кожного виникає під час здійснення складних нормотворчих дій (операцій), коли потрібно самостійно створити освітній продукт, який підготовляється усією попередньою спільною діяльністю вчителя і групи учнів. Відтак самоусвідомлення нормотворення

є необхідним елементом повного функціонального циклу навчального модуля, оскільки допомагає наступникам корегувати свою роботу, з одного боку, а з іншого – формується наставником через мотивацію як динамічно-інтегральний процес формування мотиву до реалізації ними свого кращого соціального потенціалу.

Для ґрунтовнішого розуміння процесу розгортання взаємодії загалом потрібно з'ясувати, “як наміри, мотиви, установки одного індивіда співвідносяться із уявленнями про партнера і як це сприяє прийняттю спільного рішення” [1, с. 116] в окремій навчально-організаційній структурі. Відтак подальша характеристика структури освітнього спілкування стосується того, як “формується образ партнера по спілкуванню, від точності якого залежить успіх спільної діяльності” [1а, с. 114]. А це вимагає окремого детального аналізу третього (перцептивного) компонента спілкування.

ВИСНОВКИ І ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

1. Феномен спілкування як важливе джерело розвитку та окультурення людей організовується й функціонує у просторі суспільних (політичних, економічних, етнічних) і міжособистісних відносин, які регулюють різноманітні громадянські ролі, позиції осіб, стимулюють вияв їхньої життєактивності, задоволення матеріальних і духовних потреб, інтересів і цілей.

2. У системі модульно-розвивального навчання освітнє спілкування постає як параметр інноваційно-організаційного клімату і водночас становить структурно-розвиткову єдність таких компонентів: а) комунікативного (обмін знаннями, думками, світоглядом та ін.), що задає змістове поле взаємодії, взаємопов'язується головно із інформаційним обміном і виконує функцію означення (надає значень і смислів поведінковій активності учнів як суб'єктів, а тому виникає оперування знаннями як соціальними еталонами спілкування);

б) інтерактивного (обмін діями, діяльністю шляхом нормотворення), що наповнює взаємодію практичним змістом, продукує діловий обмін і регулює організацію спільної нормативної діяльності особистості, а відтак нормотворчо взаємозбагачує усіх співдіячів; в) перцептивного (сприйняття і пізнання один одного, своєї групи загалом через явища ідентифікації, емпатії, рефлексії, формування цілісного образу індивідуальності), що інтегрується із психосмисловим і виконує функцію взаєморозуміння між партнерами й у такий спосіб розгортається самоствердження кожного; г) спонтанно-інтуїтивного (пізнання особою себе як універсума), що взаємопов'язується із самосенсовим обміном і сприяє само-розумінню та самореалізації людини в освітньому процесі.

3. Цілісний інноваційний цикл характеризується періодичністю функціонування завдяки поперемінному переважанню інформаційного, ділового, психосмислового і самосенсового різновидів обміну, які актуалізуються (детерміновані) компонентами спілкування, виконують функції зняття освітніх суперечностей, упорядкування відносин, зв'язків і намірів між учасниками взаємодії, цілепокладання, виникнення явищ, ідентифікації, соціальної та індивідуальної ідентичностей, Еґо-ототожнення й з'яві Еґо-інтеграції особи загалом.

4. За модульно-розвивальної системи навчання освітнє спілкування є не лише конкретною формою обміну інформацією, взаємодії, порозуміння та самостворення, 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.

5. Єдність різних аспектів спілкування не виключає можливості переважання у цілісному оргциклі окремого з них на тій чи іншій фазі навчального модуля. Біль-

ше того, таке переважає є закономірним: комунікативний аспект відповідає інформаційно-пізнавальному перебігу, інтерактивний – нормативно-регуляційному, перцептивний – ціннісно-естетичному, а спонтанно-інтуїтивний – духовному.

6. Запропоновані моделі комунікативної міжсуб'єктної взаємодії, міжособистісної інтеракції дають змогу зрозуміти та виявити: а) умови реалізації безпосередніх ефективних контактів між учителем і учнями, б) перебіг набуття останніми соціокультурного досвіду, в) процес організації спільної нормотворчої діяльності (на відміну від індивідуальної, яка спрямовано задається соціально-психологічним оргвпливом та його класами, що стимулюють розгортання потреб, мотивів, цілей, дій, діяльності тощо кожного учасника), котра конкретизується через зміст різних форм діяльності (спільно-взаємодіяльна і спільно-індивідуальна); ці види стимулюють розвиток і формування міжособистісних соціальних стосунків у класі, механізмів оволодіння соціальним досвідом – **нормонаслідування й нормотворення**; перший є підґрунтям для виникнення паритетних відносин, а другий – розвиткових; це пояснюється тим, що кооперативна взаємодія наслідування сприяє утвердженню рівноправності, а здійснення самостійних складніших дій (операцій) – психосоціально розвиває учнів-наступників.

7. У подальшому перспективним є створення моделей перебігу перцептивної й спонтанно-інтуїтивної взаємодії учасників інноваційного освітнього процесу та здійснення теоретико-методологічного аналізу цих моделей на предмет їх пояснювальних і проектних можливостей у системі сучасного психологічного пізнання.

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 376 с.

1а. Андреева Г.М. Общение как обмен информацией (коммуникативная сторона общения); Общение как взаимодействие (интерактивная сторона общения) // Психология влияния. – СПб.: Питер, 2000. – С. 83–99; 99–114.

1б. Бабайцев А.Ю. Коммуникация // Новейший фило-

софский словарь. – 3-е изд., исправл. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – С. 497–498.

2. Балл Г.А., Бургин М.С. Анализ психологических воздействий и его педагогическое значение // Вопросы психологии. – 1994. – №4. – С. 56–66.

2а. Гуменюк О. Комунікативний формат спілкування як актуалізація інформаційно-освітнього простору // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 1. – С. 17–21.

3. Гуменюк О. Технологічна організація спілкування за модульно-розвивальної організації // Психологія і суспільство. – 2001. – С. 145–159.

3а. Ильин В.В., Пожарский С.Д. Философия и акмеология. – СПб.: Политехника, 2003. – 395 с.

4. Казмирченко В. Соціально-психологічна регуляція діяльності організацій // Психологія і суспільство. – 2004. – №2. – С. 5–29.

5. Казмирченко В.П. Социальная психология организаций: Монография. – К.: МЗУУП, 1993. – 384 с.

5а. Киричук О.В. Проблеми психології педагогічної взаємодії // Психологія: Респ. наук.-метод. зб. – К.: Освіта. – 1991. – Вип. 37. – С. 3–12.

6. Корнев М.Н., Коваленко А.Б. Социальная психология: Підручник. – К.: КДУ ім. Тараса Шевченка, 1995. – 304 с.

7. Корнев М.Н., Фомічова В.М. Вступ до соціальної психології: Навчальний посібник. – Ч.1. – К.: Інститут післядипломної освіти Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2002. – 139 с.

7а. Крэйг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.

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

8а. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.

9. Орбан-Лембрик Л.Е. Социальная психология: Підручник. – К.: Академвидав, 2003. – 448 с.

10. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1997. – 440 с.

11. Путеводитель по методологии Организации, Руководства и Управления: Хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого. – М.: Дело, 2003. – 160 с.

11а. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии Организации, Руководства и Управления: Хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого. – М.: Дело, 2004. – 208 с.

11б. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

11в. Социальная психология / Ш. Тейлор, Л. Пипло, Д. Сирс. – 10-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 767 с.

11г. Степин В.С. Культура // Вопросы философии. – 1999. – №8. – С. 61–71.

12. Татенко В. Про “еволюційний генезис” Е. Гуссерля та проблему суб'єктних перетворень психіки в онтогенезі // Психологія і суспільство. – 2004. – №4. – С. 13–36.

13. Тлумачний словник-мінімум української мови / Укл. Л.О. Ващенко, О.М. Єфімов. – К.: Довіра, 2000. – 534 с.

14. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

14а. Фурман А.В. Психокультура української ментальності. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.

15. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – №3. – С. 105–144.

16. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2000. – 576 с.

17. Шибутани Т. Социальная психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 1999. – 544 с.

18. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М.: Шк. культ. политики, 1995. – 760 с.

Надійшла до редакції 27.06.2005.